

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE –
UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIA WASCHINEVSKI PLÁCIDO

**BEM-VINDO AO 6º ANO: ESTUDO SOBRE AS
DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS CRIANÇAS DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CRICIÚMA (SC)**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense – UNESC
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da
Silva Cabral

**CRICIÚMA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P698b Plácido, Julia Waschinevski.

Bem-vindo ao 6º ano : estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma escola municipal de Criciúma (SC) / Julia Waschinevski Plácido - 2017.

141 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação: Gladir da Silva Cabral.

1. Ensino fundamental. 2. Criança e infância. 3. Transição escolar. 4. Desempenho em crianças. I. Título.

CDD. 22. ed. 372

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

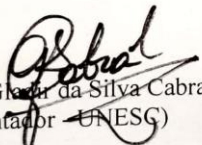
JULIA WASCHINEVSKI PLÁCIDO

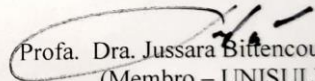
**“BEM-VINDO AO 6º ANO”: ESTUDO SOBRE AS
DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS CRIANÇAS DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE CRICIÚMA (SC)**

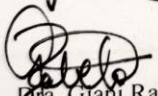
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 19 de outubro de 2017.

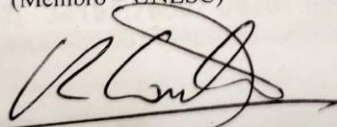
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Glauco da Silva Cabral
(Orientador – UNESC)


Profa. Dra. Jussara Bittencourt De Sá
(Membro – UNISUL)


Profa. Dra. Gláucia Rabelo
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. André Cechinel
(Suplente – UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Julia Waschinevski Plácido
Mestranda

AGRADECIMENTOS

É maravilhoso agradecer!

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder saúde e por ter-me iluminado em todos os momentos difíceis nesta etapa. Agradeço infinitamente a Nossa Senhora por toda proteção e intercessão.

Ao professor Gladir, por toda dedicação, sabedoria e sensibilidade. Por ter acreditado que eu seria capaz de trilhar esse percurso. Minha eterna gratidão por poder ter tido a honra de ser sua aluna na graduação e orientanda no Mestrado.

À minha amada Mãe, meu exemplo de força e fé! Minha companheira incansável por todo carinho e cuidado. Sem ela ao meu lado, eu não conseguiria chegar até aqui. Obrigada, mãe, por me ensinar a ser forte e a ter coragem.

Ao meu noivo Vilson, por acreditar em mim quando nem eu acreditava! Por todo amor e paciência, por me incentivar a alcançar sonhos cada vez mais altos. Pelas conversas que me fortaleceram e encorajaram a finalizar esta dissertação. Obrigada por cuidar de mim e por me fazer tão feliz.

À minha querida prima Gilmara, que me incentivou a fazer o processo seletivo. Acreditou em meu potencial, sempre disponível e disposta a me ajudar. Obrigada por estar comigo em todos os momentos, inclusive naqueles de maior aflição.

Ao meu irmão Marco Antônio e à minha cunhada Schirlei, pelo incentivo, pelas conversas alegres durante todos os momentos de angústia e por me apoiarem para que eu continuasse até o fim. A felicidade está onde vocês estão.

A ausência física de meu pai Elzo não me impede de agradecer. Obrigada, pai, por toda luz e por todo ensinamento. Mesmo não estando aqui para celebrar comigo este momento importante, sinto sua presença, sempre.

Aos meus queridos amigos Cláudia, Ingrid e Lee, pelo companheirismo e pela amizade sincera durante esta travessia. Nossas conversas e as boas risadas foram essenciais para que o percurso se tornasse mais alegre.

Os meus sinceros agradecimentos são também destinados à banca examinadora desta dissertação: professora Giani Rabelo e professora Jussara Bittencourt de Sá, por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições.

A Gislene Marinho Costa, exemplo de profissional, por todo o incentivo e compreensão desde o início, quando o mestrado era apenas um sonho. Sem seu apoio, não teria iniciado este projeto.

À E.M.E.I.E.F. Jorge Da Cunha Carneiro, em especial a Daniele Fusinato e a Julieta Durante de Medeiros, por todo o auxílio e empenho para que a pesquisa fosse realizada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em especial aos professores Alex Sander da Silva e André Cechinel, pela oportunidade de aprender e pelas contribuições tão importantes.

À querida Vanessa Morona, secretária do PPGE, sempre tão amável e disposta a ajudar. Seu auxílio e carinho foram essenciais na caminhada.

Às crianças desta pesquisa, por tudo.

Ninguém vence sozinho, Obrigada a todos!

*"Brincar com crianças não é
perder tempo, é ganhá-lo; se é
triste ver meninos sem escola,
mais triste ainda é vê-los sentados
enfileirados em salas sem ar, com
exercícios estéreis, sem valor para
a formação do homem."*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta dissertação tematiza as crianças como protagonistas da cultura e não como meras espectadoras condicionadas e dependentes do adulto. Busca investigar a dualidade existente nesse período de transição do 5º para o 6º ano: ao mesmo tempo em que se exige da criança autonomia e organização, desconsidera-se o tempo necessário para que ela se adapte à nova realidade. A pesquisa tem como objetivo principal entender quais são os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental II e desdobra-se em quatro objetivos específicos: a) analisar os desafios enfrentados pelas crianças no período de transição do 5º para o 6º ano; b) observar as crianças e sua relação com os professores; c) perceber como ocorre o período de adaptação das crianças no 6º ano; e d) entender porque muitas vezes esse período de adaptação é tão árduo e longo para criança e de certa forma tão fragmentado. Este trabalho de pesquisa de cunho qualitativo e foi realizada com dez crianças, sendo sete meninas e três meninos e consiste em um estudo de caso concretizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Jorge da Cunha Carneiro, localizada em Criciúma. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos que abordam as concepções de criança e infância nas vozes de Ariès, Kramer, Pinto e Sarmiento. As reflexões acerca da cultura e linguagem do universo infantil contam com as proposições de Vygotsky, Bakhtin, Jobim e Souza e Walter Benjamin. Os relatos das crianças do 6º ano demonstram que elas sentem a falta do afeto e principalmente da dimensão lúdica e imaginativa que lhes era proporcionado no 5º ano, bem como têm consciência de que suas vozes por muitas vezes são ignoradas ou silenciadas por novos rituais impostos nesse período escolar.

Palavras-chave: Infância. Criança. Transição. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation has as theme children as protagonists of culture, and not as mere spectators conditioned by and dependent on adults. This work aims at investigating a kind of duality: as teachers demand children to be autonomous and organized, they still ignore the necessary time for children to adapt to their new reality. The main objective of this research work is to understand what are the problems faced by children when they enter their sixth year at school. The secondary objectives are: a) analyzing children and their interactions among themselves; b) observing children and their relationships with teachers; c) perceiving how the period of adaptation to the sixth year occur; d) understanding why sometimes this period of adaptation é so hard and long for the children and so fragmented. This qualitative research work was done with ten children, seven of them girls and three boys, and consists of a study case realized at Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Jorge da Cunha Carneiro, in Criciúma (SC). The theoretical background is based on studies that deal with conceptions of childhood offered by Ariès, Kramer, Pinto and Sarmiento. The considerations on children's culture and language has as reference propositions of Vygotsky, Bakthin, Jobim and Souza, and Walter Benjamin. The feedback of the children interviewed has shown how they miss affection, the ludic, the imaginative dimension they had experience up to the fifth year at school. Children know that their voices are ignored and silenced by new rituals at school.

Keywords: Childhood. Children. Transition. Basic School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Faixa etária, tempo previsto para cada etapa do ensino e nomenclatura.	63
Quadro 2 - Alunos (as) Entrevistados	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SC	Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 FAMÍLIA E ESCOLA: AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA.....	27
2.1 A HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA: FAMÍLIA E SOCIEDADE	40
2.2 O LUGAR DA CRIANÇA NA ESCOLA	45
3 CULTURAS INFANTIS, LINGUAGEM, IMAGINAÇÃO E O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR.....	55
3.1 AS CRIANÇAS COMO PRODUTORAS DE CULTURA	55
3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO.....	60
3.3. PERMISSÃO PARA FALAR E PENSAR COMO CRIANÇA	65
3.4 A LINGUAGEM, A IMAGINAÇÃO E O BRINCAR DAS CRIANÇAS PARA VYGOTSKY	71
3.5 A INFÂNCIA E O BRINCAR PARA WALTER BENJAMIN.....	76
4 OUVINDO AS CRIANÇAS NA PESQUISA.....	80
4.1 A METODOLOGIA PARA OUVIR AS CRIANÇAS	81
4.2 O LOCAL DA PESQUISA.....	89
4.3 AS CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	92
5 A VEZ DA VOZ DAS CRIANÇAS.....	94
5.1 A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	94
5.2 A PERDA DO LÚDICO E DA DIMENSÃO IMAGINATIVA...	104
5.3 A SALA DE AULA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO.....	107
5.4 OS RITUAIS ESCOLARES E SEU IMPACTO NAS CRIANÇAS	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE(S)	136
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÕES ENCAMINHADAS E ASSINADAS PELOS ALUNOS E PAIS ENTREVISTADOS.....	137
APÊNDICE B – ENTREVISTA FEITA COM AS CRIANÇAS PESQUISADAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

Estudar a criança e suas singularidades é uma tarefa difícil em meio a tantos desafios propostos no meio acadêmico. O maior obstáculo talvez seja provar que a pesquisa tem valor científico e que há muito que se compreender e pesquisar no universo infantil. Grande parte dos colegas de trabalho na educação acredita que dar voz à criança signifique somente o simples ato de ouvir, sem grandes reflexões acerca de suas contribuições. Entretanto, escutar o que uma criança tem a dizer vai muito além do simples ouvir, exige do pesquisador a participação direta e o comprometimento para que essa criança não se torne apenas um número para uma tabulação de dados.

É indispensável dar voz às crianças como autor e protagonista de sua própria história, entender o que elas falam, em suas próprias construções, sem a resistência e os preconceitos da visão adulta. Fazer uma pesquisa com crianças exige interpretar também o que não foi dito, seja nas relações constituídas entre elas ou entre os adultos, evitando, assim, interpretações inadequadas ou vagas sobre a realidade investigada. Nessa perspectiva, Roger Bastide afirma que:

[...] para poder escutar a criança, é preciso tornar-se criança, isto é, não basta observar a criança de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo (BASTIDE, 1979, p. 154)

A motivação para compreender a infância sempre esteve presente em minha trajetória acadêmica iniciada em fevereiro de 2003, quando ingressei no curso de Graduação em Letras – Português/Inglês da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). As disciplinas, leituras e discussões que tratavam da infância e seus processos de aprendizagem eram as minhas preferidas.

Em 2007 quando finalmente iniciei como professora, percebi o quão distante estava da realidade, nem todos os alunos estavam ansiosos por aprender e alguns deles desejam estar em qualquer outro lugar, menos em uma sala de aula. Lecionava para o Ensino Fundamental e Médio, entretanto o que mais me instigava eram as crianças, principalmente aquelas que diziam não gostar de estudar, para mim, era um mistério a ser desvendado. Quando tive a oportunidade de fazer uma

Pós-Graduação, escolhi pesquisar sobre a importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estava novamente focada em estar perto das crianças. Foram dois anos de muito estudo e aprendizagem que contribuíram de forma significativa para a continuidade da minha formação. No transcorrer de minha vida profissional, outras inquietações foram surgindo, e uma delas em especial foi tomando força e a cada dia que passava sentia necessidade de entender porque o período de adaptação das crianças ao 6º ano era tão complicado. Queria compreender o motivo desse desagrado em relação ao novo cotidiano escolar. Queria escutar o que as crianças tinham a dizer, contudo não exclusivamente a fala, mas o discurso de interação entre elas, suas percepções acerca da escola e seus anseios. Que significados têm a história e a experiência de cada uma delas e de que forma os professores, sob o ponto de vista pedagógico, podem desenvolver ações que contribuam para o desenvolvimento delas?

Entretanto, essa escuta foi constantemente criticada em muitas situações, às vezes por diretores, outras vezes por coordenadores e quase sempre pelos colegas professores. Uma pergunta em especial, de um colega, incomodou-me demasiadamente: “Você acha que uma professora de Língua Portuguesa deveria perder tempo para ouvir o que uma criança fala? Não seria melhor que você se preocupasse em ensinar verbos?”

Na época argumentei brevemente sobre a importância do escutar, mas hoje vejo quão despreparados estão alguns profissionais para estarem inseridos nesse universo tão enigmático que é o mundo da criança na escola. Foi buscando escutar as crianças que certa vez reconheci em um aluno do 6º ano um problema de ordem familiar que somente foi descoberto após uma atividade em sala de aula que nada tinha a ver com verbos. Obviamente, em algum momento esse percalço seria apontado por algum profissional, entretanto o que me estimulou a pesquisar sobre tema era entender até que ponto essa criança permaneceria calada, sem que suas competências escolares fossem prejudicadas?

A grande maioria das crianças do Ensino Fundamental I chega às escolas disposta, com muita vontade de aprender, entretanto essas mesmas crianças não demonstram o mesmo sentimento ao chegarem no 6º ano – é como se o encanto acabasse. A pergunta que por anos assombrou meu cotidiano é: Por que isso acontece?

Diante de algumas situações, vi-me sem respostas e inquietada. Havia colegas de profissão com as mesmas dúvidas. Diálogos como: “A infância vai até que idade?”; “Alguém tem que avisar os alunos do 6º

ano que eles não são mais crianças”; “A infância ainda existe na escola?”; “Na minha aula, aluno não fala”; ou “Por que essas crianças não param de imaginar coisas?” fizeram-me despertar para uma investigação mais profunda. Como já era aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo como linha de pesquisa: Educação, Linguagem e Memória - percebi que ali estava a tão esperada chance de investigar o que tanto me preocupava. Foram muitas as conversas com meu orientador Professor Doutor Gladir da Silva Cabral sobre o assunto, orientações valiosas que me fizeram enxergar a relevância da pesquisa e os caminhos a serem trilhados. Por coincidência neste mesmo período, trabalhei apenas com os alunos do 6º ano, e percebi que muitas crianças pediam para voltar para o ano anterior, ou ainda que várias delas traziam muita resistência às novas práticas vivenciadas. O que haveria de tão perturbador nessa nova fase? Era preciso descobrir, e foi assim que cheguei ao objetivo geral de minha pesquisa: Analisar quais são os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal de Criciúma (SC). Esta pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: a) a) analisar os desafios enfrentados pelas crianças no período de transição do 5º para o 6º ano; b) observar as crianças e sua relação com os professores; c) perceber como ocorre o período de adaptação das crianças no 6º ano; e d) entender porque muitas vezes esse período de adaptação é tão longo.

No anseio de delinear um referencial teórico para o estudo da infância de forma contextualizada, percebendo a criança como sujeito histórico e cultural, serviram-me de aporte os autores: Ariès (1981), Larrosa (1998, 2002, 2010), Sônia Kramer (1986, 2001), Sarmiento (2002, 2004, 2005), Pinto (1997), Del Priore (1991), entre outros. Para abordar os conceitos de linguagem, trouxe para a discussão Bakhtin (1997), Vygotsky (1984, 1990, 1998, 2000, 2001, 2010), e Walter Benjamin (1985, 2002), numa perspectiva do estudo da orientação social e dos gêneros discursivos. Dessa maneira, concebo a criança como produtora de cultura, explorando suas múltiplas linguagens e reconhecendo que desde muito pequenas elas são capazes de interagir, posicionar-se e construir sua identidade através de suas interações, seja por meio das palavras, gestos ou de sua própria imaginação.

Ao eleger as crianças como protagonistas para minha pesquisa, escolhi a E.M.E.I.E.F. “Jorge da Cunha Carneiro”, escola da rede municipal localizada no Bairro Próspera, na cidade de Criciúma (SC), como espaço privilegiado de investigação. Os critérios que me fizeram optar por essa escola trazem como justificativa: a localização – é uma escola da periferia da cidade que de certa forma reflete o que acontece

nas demais escolas da rede – e o fato de ser uma escola pública, o que me instiga a compreender como a educação acontece nas escolas no período de transição do 5º para o 6º ano. Dessa forma, o método para esta pesquisa classifica-se como estudo de caso norteado por uma investigação qualitativa que terá caráter exploratório e investigativo. Assim, o presente trabalho levará em consideração os traços subjetivos e as particularidades dos entrevistados e os conduzirá a refletirem livremente sobre o tema. Um detalhamento maior da parte metodológica será apresentado no capítulo metodológico – Capítulo 4 Ouvindo as crianças na pesquisa.

Como parte fundamental da minha pesquisa, busquei outras dissertações que tratassem ou tivessem objetivos próximos aos meus, para que, de certa forma, pudessem me auxiliar em referenciais já observados ou analisados. Quatro pesquisas serviram-me de apoio: **A interação dialógica presente nas vozes das crianças**, de Gislene Camargo (2014), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), que me permitiu buscar em sua pesquisa amparo para questões relacionadas às vozes das crianças, suas interações e seus significados.

A dissertação de Adriana Ganzer (2007), também da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com o título **“Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra”**: Refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança, despertou-me o interesse por questões como: a imaginação das crianças, o poder que elas têm na construção e reconstrução de conceitos e sentidos, observando de maneira atenta, sem o preconceito do adulto, a capacidade que possuem de nos ensinar por caminhos totalmente imprevisíveis.

A pesquisa de Carla Cristina Tosatto (2012), da Universidade Católica do Paraná, intitulada **A infância sob o olhar da professora de educação infantil: cruzando olhares, saberes e práticas**, provocou-me a pesquisar e problematizar acerca das diferentes concepções de infâncias e suas relações com a prática pedagógica, contribuindo de forma muito significativa para minha reflexão sobre o lugar que a criança ocupa na escola e de que forma isso reflete na passagem do 5º para o 6º ano.

O estudo de Renata Sales de Moraes Borges (2015), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título **Desafios ao Educador na Transição do Quinto para o Sexto Ano nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Uma Proposta de Formação** traz reflexões significativas a respeito das rupturas e descontinuidades

presentes nesse processo e aborda, ainda, a questão do silêncio das crianças em relação ao desconhecido e da aparente falta de capacitação dos profissionais para lidar com esse desafio.

Dessa forma, a pesquisa se organiza em quatro capítulos assim distribuídos: a introdução apresenta minhas inquietações e motivações acerca do tema da análise. O primeiro capítulo traz um apanhado e uma retrospectiva da história da criança e suas definições, os múltiplos significados de infância construídos ao longo dos tempos e suas acepções, inclusive quando nem se pesquisava sobre. Aborda também a evolução da vida da criança no meio familiar e em sociedade, o surgimento da escola, o egresso das crianças ao estudo e as implicações até a contemporaneidade. O embasamento teórico está amparado nas contribuições dos autores Ariès (1981), Larrosa (1998), Sônia Kramer (2001), Sarmiento (2004), Pinto (1997), Del Priore (1991), entre outros, que trouxeram significativas proposições sobre a infância e os temas ligados à criança.

O segundo capítulo problematiza as culturas infantis na escola, concebendo a criança como sujeito histórico ativo e produtor de cultura, deixando de lado toda e qualquer definição abstrata. Para abarcar a infância e as concepções de cultura com maior apropriação compartilho das ideias de Manuel J. Sarmiento (2003), (2004) e (2005), William A. Corsaro (1997), Veiga (2001), Laraia (2006), Coutinho (2002), Carvalho (2007) e outros autores. Traz também considerações sobre as múltiplas linguagens da criança, aprofundando os conceitos de linguagem, escuta, pensamento, interação e imaginação, buscando durante todo o percurso de leitura e estudo compreender nas proposições de Vygotsky (1984), Bakhtin (1997), Jobin e Souza (1994), Horn (2004) e Benjamin (2002) que as crianças constituem-se em sujeitos criadores de cultura, interagem com o mundo de acordo com suas especificidades e idealizam formas particulares de comunicação e compreensão .

As considerações do terceiro capítulo estão norteadas pelas teorias de Faria, Demartini e Prado (2002), Silva, Barbosa, Kramer (2008), Quinteiro (2002), Mynaio (2008), Soares (2006) e outros. Tem por finalidade a escuta atenta às vozes das crianças, valorizando suas falas e suas contribuições, sem as convicções impostas pelos adultos que as cercam. Compreende, ainda, a abordagem metodológica empregada na pesquisa, bem como específica e justifica o local escolhido e os sujeitos participantes.

O último capítulo desta dissertação traz as falas das crianças desde o início da pesquisa, apresenta as interações entre elas e o professor e se constitui no capítulo de maior relevância, pois considera a

criança em sua centralidade. Revela sob o ponto de vista da própria criança, sem mediações ou interpretações, o que acontece nesse momento de transição do 5º para o 6º ano, considerando também as dificuldades encontradas por elas para adaptação a essa nova realidade. Dessa forma, escutar a criança, no sentido de compreender e valorizar suas contribuições, requer do pesquisador algo muito além do conhecimento científico, exige a capacidade de entender que a criança pensa, imagina, decide e fala de acordo com a sua realidade e, o mais importante, não é um adulto, portanto não terá características ou disposições de um adulto. É preciso observar, conhecer a história dessa criança e as memórias construídas por ela, entendê-la como sujeito ativo de sua própria trajetória. Os autores escolhidos para essa abordagem foram: Wallon (1975), Freire (1996), Vygotsky (2001), Chalita (2004), Perrenoud (1995) entre outros.

2 FAMÍLIA E ESCOLA: AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

“A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”.

(Tizuko Morchida Kishimoto)

Este capítulo tem por finalidade discutir as distintas concepções de criança e infância na trajetória histórica no mundo e no Brasil. Abordarei o papel da criança na família e na sociedade desde o período medieval até a contemporaneidade, bem como as transformações ocorridas no mundo quanto ao lugar da criança na escola, assim como o tema da constituição e progresso da vida escolar das crianças no Brasil, mesmo antes do processo de colonização portuguesa.

Estudar as diferentes concepções de criança e infância é ter a sensação de estar diante de um turbilhão de conceitos que ora se completam e ora se opõem, ora se aproximam e ora seguem por caminhos completamente distintos. Estudar a história da infância é ainda mais complexo, pois são muitos os olhares e muitos os discursos construídos sobre a criança. Mas afinal o que é ser criança? O que significa infância? Como a escola conceitua a infância? O que é ser criança no mundo moderno? Essas perguntas parecem simples de ser respondidas, mas não são.

A escola da atualidade também enfrenta constantes desafios ao deparar-se com questionamentos como esses. Para garantir ensino de qualidade, o universo escolar precisa estar amparado por práticas educativas que não neguem a diversidade nem silenciem as vozes da infância. Da mesma forma, os professores das instituições necessitam refletir sobre concepções enrijecidas da infância que em muito pouco contribuem para uma prática pedagógica apropriada. Por isso a necessidade da reflexão acerca das concepções da criança e da infância. É preciso olhar para outros horizontes, considerar possibilidades e, se preciso for, romper com as verdades absolutas arraigadas na escola e na sociedade.

Pesquisadores de várias partes do mundo discutiram e discutem sobre as possíveis compreensões de infância e criança nas mais diversas áreas: psicologia, história, sociologia; e cada um deles tem uma percepção diferente sobre o tema, sendo necessário o cruzamento de ideias e considerações. Entretanto, existe a necessidade de delimitação

de alguns conceitos para que a pesquisa não seja constituída de vagas definições. Sobre isso, Pinto e Sarmiento afirmam:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 33)

Por isso, quando estudamos sobre infância e suas concepções, descobrimo-nos diante de significados que se alteram de acordo com contexto no qual estão inseridos. Criança e infância são conceitos que se relacionam, entretanto não são idênticos em suas definições. De tal modo que a visão que o profissional da educação tem sobre a criança e a infância determinará a forma como seu trabalho será conduzido. Perceber que cada criança é única e que não existe apenas uma infância, mas várias dentro do ambiente escolar, talvez nos remeta a algo mais complexo, como compreender o que Larrosa caracterizou como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (1998, p. 67). A infância, para Larrosa, se caracteriza como algo enigmático, que buscamos constantemente entender, caracterizar e nele interferir.

Os dicionários da língua portuguesa apresentam a palavra infância como o período de crescimento que tem origem no nascimento e vai até o início da puberdade, por volta dos doze anos de idade. De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança,¹ “criança são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade” (1989).

¹ **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança** é um tratado que visa à proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, aprovada na Resolução n. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989.

Por sua vez, para o Estatuto da Criança e do Adolescente² (1990) criança é a pessoa até os doze anos incompletos. Para alguns, é o melhor momento da vida, para outros, ser criança “é viver no mundo da fantasia” e gostar de brincar. Existe uma concepção quase que unânime, no senso comum, de que ser criança resume-se a viver num tempo sem preocupações, responsabilidades e que a única obrigação é ser feliz. Contudo, é possível definir exatamente qual é realmente o conceito de criança e infância? De acordo com Scliar:

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando veem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham. (SCLIAR, 1995, p. 4)

Nessa perspectiva, a infância não pode ser considerada um estado universal ou natural, vivenciada por todas as crianças da mesma forma e, sim, como uma condição particular de cada uma. A constituição da infância não é algo homogêneo, cada infância é distinta, cada infância é produzida em conjunturas sociais, culturais e econômicas completamente diferentes. Nas palavras de Almeida:

A desconstrução do paradigma tradicional da infância, a partir da afirmação de um pequeno conjunto de princípios teóricos, tem mobilizado os cientistas na linha de frente da investigação. Um deles é a recusa da identificação da infância como um dado universal, de uma categoria natural,

² **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** É o conjunto de princípios que tem por finalidade a proteção integral da criança e do adolescente. Foi instituído pela Lei n. 8.609 no dia 13 de julho de 1990, sendo a regulamentação legal dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

descritos em traços essenciais desenraizados do contexto social em que a criança se localiza. (ALMEIDA, 2000, p. 26)

Logo, o atual conceito de infância que trazemos constituído é fruto da história da vida das sociedades e, por conseguinte, está em constante transformação. Analisar como a criança foi concebida em cada época pela sociedade é relevante à medida que buscamos entender o motivo de tal disposição. Observamos que existem diferentes concepções de infância que se fazem distintas a partir de diferentes pontos de vista, a infância em um país do Oriente vai ser diferente da infância vivida em um país do Ocidente, e usar única e exclusivamente a idade cronológica para abranger a concepção de infância é fixar-se em padrões preestabelecidos, sem se dar conta da multiplicidade de infâncias existentes. É o que Khulmann Jr. afirma:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN JR., 1998, p. 16)

Desse modo, conceber a infância no singular é ignorar as várias infâncias existentes fundamentadas nas diferentes realidades sociais e nas diferentes culturas, pois não existe uma definição universal da infância ou da condição de criança. Nem todas as crianças viverão a infância e nem todas as infâncias serão estabelecidas com os mesmos valores. Se a criança advém de uma classe social de menor poder aquisitivo e precisa trabalhar, esse momento da vida se constituirá muito breve como algo que pertence apenas aos livros de histórias e aos contos de fadas. Outras, pertencentes às classes sociais mais abastadas, viverão na infância por muito tempo ou serão sobrecarregadas com excesso de atividades sociais e educativas (aulas de inglês, natação, balé, tênis, informática...), por isso a concepção de infância é historicamente e socialmente construída. Sobre essa complexidade de definições, Larrosa (2010) salienta:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e

inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no campo a alteridade da infância nos leva a uma região que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 2010, p. 232)

Para compreender a infância, necessitamos primeiramente situar a criança na história e também no meio social no qual estabelece relações com o tempo e com o grupo a que pertence. Estudar a criança, a infância e suas compreensões nos leva a perceber que ela nem sempre teve a importância que se observa nos dias atuais. No decorrer dos percursos históricos, a criança já foi rotulada como um ser “privado da razão”, “animalesco”, “egoísta” e “primitivo”, de “coisinha engraçadinha” e como “miniatura de adulto”. A autora Jeanne Marie Gagnebin (1997) explica a infância por meio de duas perspectivas diferentes: a primeira, para Santo Agostinho,³ era considerada brutal e predisposta a tornar o homem imensamente mal, simbolizava o pecado manifestado desde o nascer e destacava a criança como um sujeito privado da razão, devendo, assim, ser corrigido e vigiado. A segunda, oriunda de Platão, apresentava a criança como um ser ameaçador, desprovido de capacidade, que deveria ter a alma em constante vigilância. Sobre isso, o filósofo preceitua:

[...] como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a "criança é, de todos os animais, o mais intratável". (PLATÃO apud GAGNEBIN, 1997, p. 171)

³ Aurélio Agostinho, o Santo Agostinho de Hipona, foi um importante bispo cristão e teólogo. Nasceu na região norte da África em 354 e morreu em 430 (RUBANO, D.R.R.; MOROZ, M. O conhecimento como ato da iluminação divina: Santo Agostinho. In: ANDERY, M.A.P.A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 12. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003).

Na perspectiva de Maria Carmem Silveira Barbosa (2006, p. 75), na Idade Média a criança era considerada fraca de juízo, pois trazia consigo a marca do pecado original e deveria, portanto, ser vigiada e controlada pelos adultos.

De acordo com Rubano e Moroz (2003), Santo Agostinho foi um filósofo que viveu de 354 a 430, conheceu antes de sua conversão a filosofia de Platão⁴ (426–348 a.C), que via na criança um ser ameaçador que precisava ser domesticada e castigada segundo as normas da razão.

Para Platão, a criança era um ser privado de linguagem, portanto seria privada igualmente de razão. Esse conceito também está na origem da palavra *infância*, etimologicamente a palavra *infância* vem do latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, no qual *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade aplicada à primeira infância desdobra-se até os sete anos, que conceberia a idade da razão (GAGNEBIN, 1997). Essa noção de infância, ainda que constituída há muito tempo, persiste na atualidade sempre que a criança é ignorada e colocada como sujeito secundário de sua própria história.

Para compreender esse contexto, faz-se necessário refletir sobre os diferentes conceitos de infância construídos ao longo da história, analisando a infância da perspectiva histórica e social. Assim, podemos entender melhor a conjuntura dos dias atuais. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a infância não é, portanto, uma condição natural, mas um fato social construído coletivamente e assumindo diferentes significados ao longo do tempo.

Nesse contexto, de forma geral, as pesquisas e estudos que debatem sobre o surgimento da infância no hemisfério Ocidental tomam como ponto de partida os estudos de Philippe Ariès realizados na década de 1960 sobre a origem da infância na Europa (1981). Conforme o autor, até o século XVI, as crianças eram vistas como adultos em tamanho menor, dessa forma não havia espaço específico para elas nem regulamentos ou leis que as protegessem. Desse modo, de acordo com a teoria de Ariès, a “infância” não existia antes do século XVII. A velha sociedade medieval reduzia muito o período da infância, a criança não ocupava lugar significativo na família, que considerava a infância

⁴ Platão foi um filósofo nascido em Atenas do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental. REALE, Giovanni e Antiseri, Dario. História da Filosofia, vol II. São Paulo: Paulus, 1990.

apenas um período de transição e fragilidade. Os cuidados específicos que recebiam, quando os recebiam, eram resguardados exclusivamente aos primeiros anos de vida, e aqueles que eram “mais bem situados financeiramente” (ARIÈS, 1981). A partir dos três ou quatro anos, as crianças já compartilhavam das mesmas atividades dos adultos, inclusive os afazeres domésticos, trabalhos forçados, além de serem alvos muitas vezes das mais violentas atrocidades cometidas pelos adultos, não parecendo haver qualquer distinção entre elas e os mais velhos. A socialização da criança e a interação com outras crianças não eram preocupações essenciais da sociedade da época.

De acordo com os estudos de Ariès (1981), até meados do século XII a infância não era representada pela arte medieval nem pela literatura da época. Segundo o historiador, na maioria das vezes seus corpos eram representados como adultos, só que em tamanhos menores, sem nenhuma característica infantil ou expressão que a diferencie de um adulto. Entretanto, essa ausência de reprodução não seria falta de disposição ou capacidade, mas sim a falta da consciência do sentimento de infância. Para a sociedade da época, não existia motivo para retratar um indivíduo que logo cresceria ou morreria antes de se tornar adulto. Era uma fase considerada sem importância, pois se tratava de um período temporário e desprezível, logo a lembrança seria imediatamente esquecida.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo. (ARIÈS, 1981, p. 50)

A infância só passou a ser retratada pela arte com maior cuidado no final da Idade Média, quando as imagens feitas das crianças aproximaram-se um pouco mais do sentimento contemporâneo de infância. Para Ariès (1981), três imagens são significativas nesse período: a do anjo, concebido pela figura de um rapaz muito jovem; a do menino Jesus, continuamente pintado nos braços de Nossa Senhora, relacionado ao conceito de infância, família e maternidade; e a da criança nua, representada também na figura do menino Jesus.

Mesmo que sutis, as mudanças na representação da criança sinalizavam transformações do sentimento de infância. Se antes do século XIII as famílias não possuíam retratos das crianças, após esse

período, com a expansão do comércio, as famílias mais nobres começaram a guardar as representações feitas. Surgiu também nesse mesmo período uma tendência ao tratamento diferenciado: a fragilidade da criança começa a ser percebida pelos adultos. Sobre isso, o educador e filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) observou que as crianças apresentavam necessidades dessemelhantes às dos adultos, careciam de cuidados específicos e deveriam ser educadas e respeitadas de acordo com suas particularidades. Rousseau ainda assegurava que era dever da mãe zelar pela educação e cuidado dos pequenos:

Mas que as mães se deem ao trabalho de amamentar seus filhos, e os costumes se reformarão por si próprios, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações; o Estado se repovoará [...] Assim, da correção desse último abuso resultaria em breve uma reforma geral, logo a natureza readquiriria todos os seus direitos. E se as mulheres voltassem a ser mães, logo os homens voltarão a ser pais e maridos. (ROUSSEAU, 2004, p. 18)

Rousseau também compreendia que, no âmbito da família, o pai e a mãe tinham responsabilidades imprescindíveis para com a criação e a educação da criança, desde o seu nascimento, e que elas não podiam ser tratadas nem exploradas como miniaturas de adulto, uma vez que a infância é distinguida pela vulnerabilidade, ou seja, quando existem riscos à sobrevivência das crianças (2004). Foi também a partir de suas ideias que as crianças foram adquirindo direitos e deveres que antes não lhes eram assegurados.

Como confirma Janaina Nogueira Maia (2012), a criança sempre existiu, desde o princípio do mundo, entretanto o conceito de infância era ausente até o século XVI, conforme os estudos de Ariès, situação que muda na Europa somente a partir dos séculos XVII e XVIII:

[...] o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto,

mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIEËS, 1981, p. 156)

Em relação a essa conceituação de infância, Kramer também se alinha ao pensamento de Ariès e afirma:

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que se mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2001, p. 19)

Desse modo, afirmar que o conceito de infância é uma construção social e histórica significa dizer que em determinados períodos ela era completamente ignorada, a idade não fazia parte da identidade na era medieval. Segundo Ariès (1981), na Idade Média a infância era apontada como um período marcado pela dependência e inexperiência, a criança era considerada incapaz de interagir. Assim, a constituição histórica do sentimento de infância surge com a modernidade e vai adquirindo distintos significados ao longo do tempo a partir das relações sociais. A infância, então, vai gradativamente sendo construída, conforme corrobora Sarmento:

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social, nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade para o trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce. Daí que paradoxalmente, apesar de ter havido sempre

crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. (SARMENTO, 2004, p. 11)

Como se vê, a concepção de infância altera-se conforme a sociedade passa a perceber que a criança pertence ao mundo real e possui voz e vez diante da sociedade em que vive. Conforme chegavam as mudanças de ordem social e histórica na Europa, começava a mudar também a definição de infância e a relevância da criança para a família. Assim como Ariès (1981), Sarmento (2004) assegura que o sentimento de infância, marcado pela preocupação da sociedade com as crianças, no sentido de instituir formas de regulação da infância e da família, surge com a modernidade:

E ainda, tem buscado evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias, recusando uma concepção uniformizadora desta: as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 10)

Nesse cenário, percebe-se que a construção da infância é circundada pelas mudanças em todo o processo histórico, incluindo fases que vão desde a tolerância e o infanticídio até aos cuidados mais específicos. Sendo assim, a infância não nasceu de um acontecimento isolado baseado apenas em informações individuais e estáticas, o “sentimento de infância” não trouxe a criança para o centro da sociedade ou da família, mas as relações sociais e as circunstâncias históricas mudaram primeiramente.

Embora Airès tenha apresentado inegável contribuição aos estudos da infância e da criança em sua obra **A história social da infância e da família** (1960), diversas pesquisas se contrapõem à sua teoria, como as do historiador inglês Colin Heywood, que faz uma avaliação significativa sobre a pesquisa de Ariès. O autor rebate a tese defendida pelo historiador francês: de que, para a civilização medieval, a infância era apenas uma fase sem importância e não fazia sentido fixar lembranças. Heywood (2004) aponta que não havia ausência do sentimento da infância no período medieval, mas uma compreensão

própria da época. Ainda que a sociedade não apresentasse a consciência plena sobre o exposto, os cuidados e a preocupação com a criança já podiam ser observados. A Igreja, por exemplo, já demonstrava indícios dos cuidados com e para as crianças. De acordo com Heywood:

A infância é, obviamente, uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra criança. O que iremos procurar em várias sociedades é algum entendimento, em nível teórico, do que é ser criança, em vez de meras descrições de crianças individuais. Nesse momento, pode ser útil tomarmos como referência os filósofos, ao se fazerem distinções entre um conceito e uma concepção. David Archard sugere que todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos em várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão ideias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças. (HEYWOOD, 2004, p. 22)

Heywood argumenta que, independentemente do tempo ou da sociedade, a diferenciação entre adultos e crianças sempre existiu e que essa distinção muda de sociedade para sociedade e transforma-se ao longo da história (2004). A concepção de infância não será a mesma para povos distintos, ainda que sejam analisadas na mesma época, por isso a crítica rigorosa aos argumentos defendidos por Ariès, quando seus estudos indicavam a infância como invenção da vida moderna. A crítica ainda aponta a generalização de Ariès ao realizar seus estudos considerando apenas as representações da infância na Europa, sobretudo na França, tirando a partir daí conclusões que foram aplicadas a todo o Ocidente.

Nessa mesma perspectiva, Sarat assegura que a infância sempre existiu e que, mesmo nas sociedades mais primitivas, as significações de infância já podiam ser percebidas. A autora explica:

A infância, como uma fase da vida humana, tem sido discutida sob vários enfoques. Muito além de ser apenas um período definido biologicamente como parte do início da vida, a infância é uma construção cultural, social e histórica, definida em cada período por diferentes representações. Nesse sentido, podemos apontar que, desde Platão, que via na infância um período de ausência de racionalidade e considerava a criança “de todos os animais o mais intratável, na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o tornava o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido de todos os bichos” (PLATÃO apud GAGNEBIN, 1997, p. 85), passando por Santo Agostinho, que via a infância como um “mal necessário”, até chegarmos aos períodos em que ela passa a fazer parte das preocupações da sociedade adulta, temos um longo caminho. (2008, p. 103)

Outros autores contestaram a tese de Ariès, que afirmava que no período medieval as crianças não eram vistas como sujeitos sociais. Jacques Gélis foi um dos autores que contestou Ariès. De acordo com sua análise:

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. [...]. (GÉLIS, 2009, p. 318)

Moysés Kuhlmann Jr. (2001) também alega que a infância não foi completamente desconhecida na Idade Média nem na época anterior a ela. De acordo com o autor, o sentimento de infância já podia ser percebido até nas classes mais pobres, a diferença se constituía na forma em que a sociedade da época se apropriava desse sentimento. As crianças pertencentes a classes mais pobres não eram retratadas pela arte, o que não significava que não eram observadas ou cuidadas pela família.

Desse modo, discorrer sobre a infância desconsiderando o contexto histórico e social é restringir seus significados, adotando uma concepção singular e restrita, é considerar a criança apenas como uma categoria, sem levar em consideração o sujeito que interage, modifica e influencia o meio em que vive, da mesma forma que também é influenciado por ele. Kramer (1986) esclarece que desnaturalizar a infância significa buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é, e não somente uma possibilidade. Assim sendo:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1986, p. 79)

Por isso, diferentes categorias de infância vão se desenvolvendo, em conformidade com os distintos grupos sociais e em concordância com as mudanças econômicas, históricas e temporais. Assim sendo, para definir o conceito ou os conceitos de infância, faz-se imprescindível o entendimento do contexto em que a criança está inserida. Faria Filho (2004) argumenta:

Ao analisar infância deve-se levar em conta se trata daquele bebê pequeno ou de um menino ou menina à beira da adolescência, ou de ambas. O uso do plural é outro fato a considerar: no singular, a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem as propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinquente, carente, etc. Aí, como contraponto, criança pode tornar-se categoria genérica, por exemplo, como objetivo da investigação psicológica. Às vezes, a expressão

infância refere-se às crianças dos setores dominantes, quando se atribui a esses setores a primazia dos sentimentos e das práticas que caracterizam esse conceito ou representação. Outras vezes, a infância representa as crianças pobres, objeto das políticas sociais. As denominações também ultrapassam as expressões infância e criança e, também precisam ser consideradas pela análise histórica. (FARIA FILHO, 2004, p. 29)

Por isso, não se pode ignorar suas marcas raciais, sua origem, suas crenças, sua cor e o período em que vive. Por fim, a partir do exposto é plausível afirmar que não existe uma acepção singular a respeito da infância ou sobre a criança, definir esses dois conceitos de forma exclusiva seria desconsiderar as diferentes realidades, suas particularidades e a multiplicidade de elementos que constituem a vida da criança no transcorrer da história.

2.1 A HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA: FAMÍLIA E SOCIEDADE

A família, segundo alguns acreditam, alicerce de toda sociedade organizada, passou por várias modificações ao longo dos anos. Ariès (1981) aponta que a ausência da imagem infantil especificamente nas representações artísticas revela a invisibilidade da criança dentro da família. A função primordial da família era a ajuda recíproca entre todos os integrantes. Nos moldes da antiga Roma, a família trazia um chefe que cuidava de um grupo específico, não necessariamente pessoas com o mesmo parentesco. O objetivo era garantir a união entre seus membros, mas não o cuidado específico com a criança. Nesse contexto, Ariès explica:

Essa família antiga tinha por missão – sentida por todos – a conservação dos bens, a prática de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolados não podiam sobreviver, e ainda em tempos de crise, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva. (AIREÈS, 1981, p. 11)

Dessa maneira, convém refletir que o tratamento dado às crianças na Idade Média tem suas origens enraizadas na Antiguidade. Na Grécia,

a figura paterna era quem decidia se o filho vivia ou morria, caso fosse rejeitado, ou seja, a criança só faria parte da família se o pai a aceitasse. As meninas eram consecutivamente mais rejeitadas que os meninos. Por isso, toda a constituição social e histórica da criança vem acompanhada da história da família da época:

A criança, a infância e a família foram entendidas de maneiras diferentes no decorrer dos tempos e sua significação pode mudar ainda hoje, de acordo com a metodologia que fundamenta sua análise, modificando seu conceito conforme o olhar que recebe, seja ele histórico, sociólogo, antropólogo, filosófico ou psicológico. (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2006, p. 19)

Assim, de acordo com Veyne (1989), o nascimento de uma criança romana não era apenas um fato biológico. Os recém-nascidos só vinham ao mundo e só seriam aceitos em sociedade após a decisão do chefe da família. O abandono de crianças, o aborto, a pobreza extrema, a orfandade eram práticas comuns na época, sem que houvesse qualquer tipo de punição:

A criança que o pai não levantar será exposta diante da casa ou num monturo público; quem quiser que a recolha. Igualmente será enjeitada se o pai estiver ausente, o tive ordenado à mulher grávida [...] Enjeitavam ou afogavam crianças malformadas (nisso não havia raiva, e sim razão, diz Sêneca: É preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada), ou ainda os filhos de sua filha que “cometeu uma falta”. Entretanto, o abandono dos filhos legítimos tinha como causa principal a miséria de uns e a política patrimonial de outros. [...] Contudo mesmo os mais ricos podiam enjeitar um filho indesejado cujo nascimento pudesse perturbar disposições testamentárias já estabelecidas. (VEYNE, 1989, p. 23)

Assim, abandonar ou afogar uma menina ou uma criança mal formada era entendido como uma prática racional, já que seriam considerados fardos para o resto da vida. Os pobres da época abandonavam seus filhos por falta de alimentos ou recursos, enquanto a

considerada classe média podia abandonar um filho “para não vê-los corrompidos por uma educação medíocre que os torne inaptos à dignidade e à qualidade” (PLUTARCO apud VEYNE, 1989, p. 24). Desse modo, uma criança rejeitada normalmente não sobrevivía, muito raramente quando criadas por outra família, jamais voltavam ao convívio de sua família de origem, sem que isso causasse arrependimento aos pais.

Também como na antiguidade, durante a Idade Média, o conceito de família não estava associado ao amor, ao carinho e ao cuidado. Dessa forma, como não havia espaço para a afabilidade, as crianças podiam ser abandonadas ou mortas e substituídas por outras, sem ressentimentos. A morte de crianças era encarada com naturalidade: “perdi dois filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”, afirmava Montaigne (apud ARIÈS, 1981, p. 71). Na sociedade da época, o amor aos filhos não era algo “natural”. Foi somente a partir do século XVII, com a interferência da Igreja e do poder público, que esse cenário começou a sofrer modificações.

Até o século XII, as condições de saúde e higiene eram demasiadamente difíceis, não havia preocupação ou cuidado especial com a criança, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Sobre isso escreve Ariès:

A vida era a continuidade inevitável, cíclica, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades da vida naquelas épocas de grande mortalidade. (ARIÈS, 1981, p. 39)

Refletindo sobre essa afirmação, sabe-se que a sociedade no período medieval era intensamente dominada pelo misticismo e pela religião, por isso era comum que grande parte das pessoas atribuísse o surgimento de doenças aos castigos pelos pecados humanos. Era comum a morte de mulheres durante o parto e de crianças prematuras pela falta de cuidados específicos ou por doenças ou ainda pelo desconhecimento da medicina. Outras eram largadas pelos próprios pais em florestas ou bosques por considerarem os filhos estorvos para a vida social e econômica. Nas famílias menos abastadas, o abandono era ainda maior: muitas crianças eram entregues a outra família, deixadas num orfanato, ou sofriam infanticídio (ARIÈS, 1981).

Dessa maneira, como os laços afetivos não eram predominantes, os filhos eram criados sem muito apeço. Para aquelas que conseguiam escapar da morte prematura, restava o convívio com os adultos em situação de igualdade e, quando muito, eram acompanhadas pelas amas-de-leite ou as chamadas cuidadoras. Sobre isso aponta Ariès:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1981, p. 10)

Nessa época, quando uma criança completava sete anos, idade em que era batizada pela Igreja Católica, os pais, se assim decidissem, podiam enviá-la para outra família a fim de aprenderem um ofício ou receber ensinamentos:

As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que elas morassem e comesçassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas. (ARIÈS, 1981 p. 157)

Assim sendo, restava à criança o desígnio de aprender as tarefas domésticas e o que mais lhe ensinassem, já que vivia sem qualquer cuidado ou distanciamento das atividades dos mais velhos. Para a época, o trabalho era uma imposição, a criança podia ser criada e ensinada para servir, independentemente da idade. A infância era breve e, assim que conseguiam ter o mínimo de conhecimento, as crianças eram inseridas em quase todas as atividades destinadas aos adultos. Para Volpato:

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda atividade social, ou seja, nos divertimentos, no

exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Até porque esses grupos sociais estavam pouco claros em suas diferenciações. (VOLPATO, 2002, p. 218)

Foi somente a partir do século XVI e XVII que a infância começou a tomar um lugar de importância para a família e para a sociedade, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. A indiferença deu lugar a questões antes desprezadas: como a alimentação adequada, as roupas apropriadas para a idade, a linguagem e as brincadeiras, a necessidade de lugar, espaço e cuidados distintos, começando a descrever o que posteriormente evoluiu para o que hoje distinguimos como infância. Dessa forma, diferentemente da ausência de consciência sobre a infância durante a Idade Média, quando não se fazia muito alarde diante da morte de uma criança, a partir desse momento os sentimentos tornavam-se mais sensíveis em relação à infância. Estimulada por diversos fatores, como o capitalismo e o fortalecimento da burguesia, a organização da família começa a estruturar-se bem como a vida das crianças.

Muitos dos acontecimentos oriundos dos séculos XV e XVI, como movimentos artísticos, a influência da Igreja e o desenvolvimento industrial e científico, contribuíram para novas formas de pensar sobre a educação e as crianças, que eram muitas vezes abandonadas e maltratadas em guerras e conflitos da época. Na idade moderna, com a ascensão do capitalismo juntamente com os ideais da burguesia, a criança e a família ganham maior importância e, a partir do século XVII, a sociedade passa a enxergar a criança como prioridade, é o início da consideração da infância como um período de desenvolvimento e aprendizagem. Para Ariès (1981), a indiferença quanto aos traços é um exemplo de mudança quanto ao sentimento e preocupação com e para a infância:

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vertida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade que a distinguia dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado

às numerosas representações de crianças do início do século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 70)

Foi a partir do século XVI que transformações de entendimentos acerca da criança e a da infância foram observadas. Na Europa, as primeiras percepções da criança como seres diferentes dos adultos são distinguidas, o entendimento da infância como uma idade específica da vida começava a ser estabelecido. De acordo com Kramer (2011), com o início da modernidade surgem novas concepções sobre infância e criança, aos poucos o modelo de uma família tradicional composta por pai, mãe e filhos vai se edificando na Europa, constituída agora por laços afetivos nos quais os filhos já não significam apenas a continuação da linhagem, mas sim um ser único, merecedor de respeito e cuidados específicos. Sobre isso a autora pondera:

A ideia de infância aparece, por conseguinte, umbilicalmente ligada ao surgimento da sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. O conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2003, p. 19)

Assim, diversos conceitos sobre infância e criança progrediram à medida que a sociedade se transformou. Foi um processo contínuo e construído de acordo com os valores morais, políticos e sociais da família, bem como as tradições e as culturas trazidas por gerações.

2.2 O LUGAR DA CRIANÇA NA ESCOLA

Para compreender a escola contemporânea, é indispensável retroceder à história de seu desenvolvimento no mundo e também no Brasil, uma vez que as concepções atuais são implicações das transformações provenientes de diversos fatores culturais, econômicos e sociais. Atualmente, o ingresso de uma criança na escola é algo compulsório e garantido por Lei, independentemente da classe social a

que pertence. Entretanto, nem sempre foi assim, muitas foram as transformações desde o período medieval, quando estudar era um privilégio de poucos. A escola surgiu nas antigas civilizações do Egito e da Mesopotâmia e, durante a Idade Média, foi um ambiente destinado às elites e reservado aos membros da Igreja. Foi somente nos séculos XIX e XX que a escola adquiriu, especificamente, as funções que reconhecemos atualmente (GADOTTI, 2000).

Historicamente, a educação de uma criança esteve há muito tempo sob a responsabilidade específica da família, porque era na convivência com os adultos e com outras crianças que ela compartilhava informações e aprendia normas e tradições da sua cultura. Em uma época em que muitas famílias viviam diante da mais absoluta pobreza, preocupar-se com a saúde, o bem-estar e a educação de uma criança não eram questões primordiais da sociedade.

Durante muitos séculos a sociedade ocidental não reconhecia as diferenças entre crianças, adolescentes e adultos. Antes da escolarização, crianças e adultos dividiam os mesmos espaços e condições, nas tarefas diárias ou em uma festa a distinção de atividades e de territórios era inexistente:

Na sociedade medieval a ideia de infância não existia; isto não é sugerir que as crianças fossem negligenciadas, esquecidas ou desprezadas. A ideia de infância não deve ser confundida com a afeição pelas crianças: ela corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, essa natureza particular que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Na sociedade medieval faltava essa atenção. (ARIÈS, 1981, p. 156)

É entre os educadores e moralistas do século XVII que surge a preocupação com a moralidade, a racionalidade e o interesse psicológico das crianças e jovens, considerados até então como seres imperfeitos sob todos os aspectos (ARIÈS, 1981).

A sociedade entende que é necessário disciplinar e resguardar a criança, ou seja, sendo a criança frágil e inocente, era preciso conhecê-la a fim de educá-la e corrigi-la (ARIÈS, 1981). O objetivo primordial era transformar a criança em um “homem de bem”, particularidades que se aperfeiçoam no Iluminismo.

Tentava-se penetrar na mente na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. Pois as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos. (ARIÈS, 1981, p. 163)

Além disso, os efeitos dessa nova concepção afetavam diretamente a criança: as preocupações com a escolarização e especialmente sobre o que ensinar para elas juntam-se à preocupação com a higiene e os cuidados com o corpo (ARIÈS, 1981). Nesse contexto, a criança assumia um lugar de evidência dentro da família ocidental e a escola surgia em meados do século XVII como uma instituição disciplinar responsável por formar moral e intelectualmente as crianças. O que antes ocorria dentro de ambientes particulares ensinados por pedagogos e resguardados a poucas crianças, passa a acontecer de maneira mais centralizada. A educação era tratada como prioridade e como preocupação por parte dos pais, todavia essa escolarização ainda não contemplava todas as crianças, as meninas, por exemplo, eram educadas em casa ou por parentes ou vizinhos próximos.

Ainda na Idade Média, as crianças e adultos misturavam-se dentro do ambiente escolar da mesma forma que faziam fora dele. Não havia a preocupação com a idade dos alunos, nem com as acomodações específicas, nas escolas dos séculos XVII e XVIII (ARIÈS, 1981). Era predominante a mistura das idades, meninos de nove ou dez anos frequentavam a mesma classe que um adulto de vinte e cinco anos, sem que isso causasse estranheza:

E essa mistura de idades continuava fora da escola. A escola não cerceava o aluno. O mestre único, às vezes assistido por um auxiliar, e com uma única sala a disposição, não estava organizado para controlar a vida quotidiana de seus alunos. Estes, terminada a lição, escapavam à sua autoridade. Ora originalmente, essa autoridade, o *for* do mestre, era a única que eles reconheciam. “Velhos ou jovens”, os alunos eram abandonados a si mesmos. (ARIÈS, 1981, p. 167)

Como não havia diferenciação de idades nem separação quanto aos conteúdos ensinados, a aprendizagem acontecia na convivência entre os frequentavam a instituição, ou seja, assim que a criança entrava para a escola era automaticamente inserida ao mundo dos adultos: “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p. 14).

Foi somente no início do século XIX que incidiram mudanças nesse conceito de educação e a escola adquiriu as funções tais quais reconhecemos hoje: a separação dos alunos por idade, a pedagogia adequada e adaptada e classes mais homogêneas e menos numerosas:

Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos. As idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiam com as classes, pois desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural. Sem os colégios e suas células vivas, a burguesia não dispensaria às diferenças mínimas de idade de suas crianças a atenção que lhes demonstra, e partilharia nesse ponto da relativa indiferença das sociedades populares. (ARIÈS, 1981, p. 177)

Desse modo, aos poucos foram surgindo espaços formais para o atendimento às crianças, fora do ambiente familiar, a princípio em instituições de caráter assistencial e religioso, onde elas não tinham formação de instrução, e em seguida escolas com intenções pedagógicas mais claras e definidas (ARIÈS, 1981). A criança passou a ser o núcleo de importância educativa dos adultos. Segundo Oliveira:

[...] a [criança] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la] um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2005, p. 62)

Validando o que Ariès afirmava em seus estudos, pode-se dizer que as crianças da realidade brasileira também eram tratadas como adultos em miniatura. Acerca disso, De Priore escreve:

Analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo. (PRIORE, 1991, p. 3)

A história da educação no Brasil acompanhou em vários aspectos a história no contexto mundial, no entanto as características peculiares aqui encontradas não podem ser ignoradas. Para entender a especificidade da educação infantil no Brasil é imprescindível recuperar os princípios basilares da história. Para Kishimoto (1988), diferentemente do que acontecia na Europa, as primeiras iniciativas de cuidado com as crianças no Brasil surgiram por meio de movimentos assistencialistas, que tinham por objetivo combater os altos índices de mortalidade infantil e o amparo aos órfãos desassistidos. Nas palavras de Kuhlmann Jr:

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN JR., 1998, p. 81)

Dessa forma, quando se pondera sobre a educação infantil, é impossível não associar o tema com a história da criança, a composição das instituições escolares e seus aspectos históricos. Para Merisse (1997), essas instituições começaram a surgir quando um novo olhar dos movimentos sociais se fez incidir sobre a infância, ou seja, as crianças que até então eram praticamente invisíveis aos olhos da sociedade passaram a ser observadas como sujeitos que

necessitavam de cuidados, como alimentação, saúde e higiene. Entretanto, sem o comprometimento com o desenvolvimento infantil, questões a respeito de educação ainda seguiam praticamente ignoradas. “Seu objetivo era amparar a infância pobre e tinham como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa” (KISHIMOTO, 1988, p. 44). Acerca disso, argumenta também Rosemberg:

Até os anos 1970, o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias, especialmente, das mães. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade. “Quem pariu Mateus que o embale”, era o ditado da época. Transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionavam essa que é a mais recente revolução da família e do sistema educacional brasileiro. (ROSEMBERG, 1985, p. 171)

Vale ressaltar que no Brasil, antes mesmo da criação das creches e dos jardins de infância, o acolhimento de órfãos e de bebês abandonados acontecia, segundo Farias (2005), por meio das criadoras ou amas-de-leite que eram pagas pelas Câmaras Municipais do Brasil para acolherem e cuidarem de crianças enjeitadas. Posteriormente, foram instauradas as rodas dos expostos ou a roda dos excluídos, que eram instituições católicas de caridade estabelecidas nas chamadas Casas de Misericórdia e tinham por finalidade garantir a sobrevivência das crianças abandonadas pelas mães pertencentes a classes menos favorecidas. Conforme Renato Venâncio (1998), o abandono constante de recém-nascidos no Brasil colonial era o resultado dos preconceitos morais da época e da pobreza generalizada, levando a sociedade a instituir estabelecimentos para proteger a infância. A respeito disso, Marcílio afirma:

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século

XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados. (MARCÍLIO, 1997, p. 50)

Embora tenham resguardado por muito tempo as crianças do abandono, a roda dos expostos serviu também para aumentar ainda mais a quantidade de crianças desamparadas. Muitas famílias, decididas a manter a honra e determinadas a resolver possíveis casos de adultério, encontravam na instituição proteção e alternativa para os considerados pecados morais. Para Nascimento, “a roda terminou possibilitando a homens e mulheres um apoio seguro às suas transgressões sexuais, bem como se tornou um foco autóctone de mortalidade infantil” (2006, p. 25).

Dessa maneira, as creches no Brasil tiveram início com o sistema republicano em 1889 e foram vistas muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos. De acordo com Kuhlmann Jr., “as creches foram apresentadas em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (1998, p. 82). Ou seja, era uma maneira de atenuar o abandono de muitas crianças, que em grande parte acontecia porque as mães não tinham com quem deixar seus filhos para trabalhar ou ainda porque, diante das dificuldades, preferiam abandoná-los a vê-los morrer de fome.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13)

De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p. 85), a educação infantil, em seu sentido próprio, não existia até o século XIX na forma como nós

a designamos, o que havia eram instituições de cunho assistencialista que atuavam sob a perspectiva de proteger as crianças pobres que se achavam em circunstância de risco, o que prevalecia eram as ações de caridade. Sobre isso, Faria explica:

As primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempo de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, a criança era sinônimo de criança pobre. (FARIA, 2005, p. 1021)

A partir de 1970, esclarece Kramer (1995), enquanto as crianças das classes mais favorecidas eram educadas pelas instituições particulares que já tinham em suas estruturas concepções pedagógicas que incluíam a sociabilidade e a criatividade em suas propostas, as crianças pertencentes a classes mais desfavorecidas eram atendidas por entidades que se organizavam para suprir os cuidados básicos de alimentação, higiene e saúde, o que ainda se percebe nos dias atuais.

Dessa forma, o sistema tem praticamente o mesmo cenário até 1980, quando vários segmentos da sociedade se unem e iniciam medidas para que o direito à educação fosse garantido a todas as crianças, independentemente da classe social a que pertencessem. Uma das mais significantes foi a criação da Constituição Federal em 1988, que afirmou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como reconhece o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos e confirma a necessidade de proteção à infância.

Em uma retrospectiva histórica, compreende-se que foram muitas as transformações por quais passou o sistema educacional brasileiro até que se configurasse nos moldes da atualidade. Para Gadotti (2000), a educação brasileira está dividida basicamente em três etapas: do descobrimento até 1930, considerada a fase da educação religiosa e formal iniciada pelos padres jesuítas que aqui chegaram com o objetivo de catequizar o índio e educar a elite do país. Posteriormente, o período que vai de 1930 até 1964, amparado por medidas educacionais mais modernas na tentativa de garantir a educação para todos, como a criação

do Ministério da Educação e LDB 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a última fase, que se configura após o ano 1964 até meados de 1985, período esse marcado pelo regime militar, tecnicismo educacional, mudanças na LDB 1961 e medidas para diminuir o analfabetismo dos adultos.

Depois de 1985, mais precisamente após a queda do governo militar, as reformas educacionais foram ampliadas no intuito de oferecer educação para todos, incluindo as classes populares. Além da Constituição Federal de 1988, foram criados em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança é reconhecida legalmente como cidadão brasileiro e como sujeito de direitos e apresenta:

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (2005, p. 9)

A educação infantil recebe destaque com a publicação da nova LDB e passa a fazer parte da educação básica, sendo reconhecida como etapa fundamental para a educação, assegurada no Art. 22 da Lei: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Criado em 1990, ainda que esteja além de ser cumprido em sua integralidade, o ECA estabelece no Art. 18 que “é dever de todos velar

pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Traz ainda medidas acerca do trabalho infantil, das punições físicas e artigos que visam a assegurar o direito à educação e escolarização, políticas até então inexistentes.

Ainda que as conquistas legais ocorridas na área da educação não sejam seguidas em sua totalidade, a valorização da criança e o entendimento de que a educação infantil não é constituída unicamente pelo caráter assistencialista e compensatório trouxe para a escola moderna preocupações que antes eram inexistentes. Hodiernamente, todas as crianças devem estar obrigatoriamente matriculadas a partir dos quatro anos, pois a Pré-escola passou a integrar a Educação Básica.

Como se vê, muitas foram as transformações educacionais ocorridas ao longo da história da educação brasileira, muito se esperou até que a criança fosse considerada como sujeito de direitos e muito ainda falta para que o processo educacional se ampare em perspectivas focadas no aluno e para o aluno. Houve avanços e retrocessos, mas os desafios para uma educação de qualidade são permanentes e precisam estar focados na realidade e prontos a buscar a transformação possível dessa mesma realidade.

3 CULTURAS INFANTIS, LINGUAGEM, IMAGINAÇÃO E O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR

Sonho com uma [instituição de educação infantil] onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas vidas.

(SNYDERS, 1993).

Este capítulo tem por finalidade conhecer e discutir mais profundamente as culturas infantis percebidas no ambiente escolar com o intuito de colaborar com as práticas pedagógicas e compreender a criança em seus processos de aprendizagens e produção de cultura dentro e fora da escola. Com leituras feitas a partir dos textos de Manuel J. Sarmiento (2002, 2004, 2005), William A. Corsaro (1997), Veiga (2001) e outros, buscou-se compreender a criança como produtora de cultura, e não simplesmente aprendiz, entendendo como as crianças criam e recriam formas se organizar e se adaptar em grupos, às vezes criando regras ou ajustando-as de acordo com seus valores, interesses ou ao seu próprio imaginário, característica tão presente na infância.

Neste capítulo busca-se, ainda, compreender o que é linguagem e sua função na constituição da comunicação e na interação entre crianças dentro do cotidiano escolar. Além disso, objetiva-se analisar como a comunicação e o pensamento das crianças se estabelecem pela interação com os seus pares e que contribuições podem ser percebidas a fim de auxiliar a prática pedagógica a entender que a linguagem utilizada pelas crianças não é igual à do adulto. O capítulo aborda, ainda, alguns aspectos da relação entre linguagem, imaginação e pensamento da criança a partir das teorias de Benjamin (2002), Vygotsky (1984, 1990, 1998, 2000, 2001, 2010) e Merleau Ponty (1999).

3.1 AS CRIANÇAS COMO PRODUTORAS DE CULTURA

Pensar sobre culturas infantis implica percorrer nosso olhar para as possíveis compreensões da palavra “cultura”. Segundo Williams (2007), a palavra tem sua origem na língua latina “colere” que significa “cultivar”, “habitar”, “proteger”, entretanto desde o século passado vem sendo utilizada também no sentido de desenvolvimento das interações

humanas. Falar sobre esse assunto continua sendo um desafio, uma vez que a definição de cultura é aberta a discussões. Conforme Cohn:

[...] a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança. (COHN, 2005, p. 20)

Para Laraia (2006), a cultura, em sua acepção antropológica, foi definida pela primeira vez em 1871 por Edward Tylor como um conjunto complexo que abarca valores, conhecimentos, arte, moral e costumes. Entretanto, a cultura faz referência também a outras competências e tradições adquiridas pelo homem enquanto sujeito de mundo. Isso significa que uma criança, independentemente da idade, traz consigo valores e saberes adquiridos no meio no qual está inserida, ela traz consigo sua história e é capaz de interagir com ela.

Nessa perspectiva, é sabido que nenhuma criança é desprovida de cultura. Não existe criança com mais ou menos cultura, todas elas pensam, interagem, interpretam e percebem de acordo com os diferentes valores e características que lhes são peculiares. Uma criança ativa em suas interações, não é mera reprodutora de informações culturais, é capaz de trocar e compartilhar informações, valores e ideias, como sujeito ativo, criador e recriador de sua própria cultura. A criança não somente vive a cultura, mas a produz. Acerca disso, argumenta Coutinho:

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. A representação de cenas do cotidiano pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, pois, como afirmam Sarmiento e Pinto: “As culturas infantis não nascem no universo

simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexibilidade social global”. (COUTINHO, 2002, p. 99)

De certa maneira, refletir sobre culturas infantis nos remete ao passado, para que se possa observar, conforme o estudo de Ariès (1981), citado anteriormente, o quanto a criança era considerada, no período medieval, um ser sem autonomia, um “adulto em miniatura”, sem direitos e, consequentemente, um mero reprodutor de tudo que acontecia ao seu redor. Assim, a criança era concebida com um ser inacabado e a infância era vista somente como uma trajetória para a vida adulta. Desse modo, toda a socialização entre as crianças e seus pares ou entre crianças e adultos sucedia de forma controlada, não ultrapassando a barreira familiar. Foi somente com a modernidade que o sentimento de infância como categoria insurgiu, amparado pelas mudanças na sociedade e pelas novas constituições familiares e escolares. A criança já não permanecia restrita à família, o contato com as outras crianças e com outros adultos desencadeava novas circunstâncias e novas ações.

Sarmento (2002) afirma que a base constituinte da especificidade das culturas infantis está na linguagem e nas relações que elas estabelecem, pois ao se relacionarem estão interagindo e construindo sua cultura.

Em suma, a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância como recepção efetiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais. (SARMENTO, 2002, p. 7)

Com essa compreensão, Sarmento (2002) argumenta que as crianças não só consomem cultura, mas a produzem, utilizando-se de suas dimensões criativas para a constituição de códigos e regras. Assim, uma criança, diferentemente do que se acreditava anteriormente, não é

um sujeito sem autonomia, mas um ser que pensa, interpreta, cria situações e explora significados.

Para Pinto e Sarmiento (1997), o que diferencia as culturas das crianças é a relação constante entre o possível e o impossível, a fantasia e a realidade, o real e o imaginário. Entretanto, o adulto costuma habitualmente negar essas práticas, pois supostamente as culturas da sociedade não se constituem no imaginário nem no fantasioso, e sim em realidades lógicas. Como se percebe, o autor atenta para o cuidado com essas práticas. É necessário perceber que crianças e adultos produzem cultura de formas distintas. De acordo com Sarmiento (2005), as crianças interpretam o mundo e as concepções do que é real de modo diferenciado, e as formas de pensar e articular são próprias de cada idade.

As culturas da infância exprimem a cultural societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMIENTO, 2004, p. 12)

É dentro dessa percepção que Corsaro (1997) igualmente concebe as crianças como sujeitos criadores de cultura, que interagem com o mundo de acordo com suas especificidades, idealizam formas particulares de compreensão e de ação sobre a realidade. Para o autor, as crianças não são meras consumidoras ou reprodutoras de cultura, mas são capazes de produzir cultura, reinterpretando-as de forma autônoma e ativa no meio em que estão inseridas. Nessa perspectiva, cabe salientar que, diferentemente do que se acreditava no passado, as crianças, mesmo muito pequenas, estabelecem formas de se comunicar, mesmo que ainda não utilizem a fala. Elas estabelecem trocas sociais entre seus pares e com os adultos através do choro, olhares, brincadeiras e brinquedos, desenhos, narrativas e também por meio do próprio silêncio. Dessa forma, quando uma criança brinca ou desenha, está produzindo cultura. Sarmiento (2004) ressalta que a ludicidade é considerada como um princípio efetivo da cultura da infância e que a ação do brincar não deve ser considerada pelos adultos como menos significativa do que as outras atividades. O autor ainda considera que:

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (SARMENTO, 2004, p. 15)

Ainda, continua Sarmento (2004), as produções culturais infantis estão essencialmente amparadas nas brincadeiras e nos jogos, uma vez que esse tipo de atividade dispensa quase que por completo a intervenção constante e direta do adulto. É a criança, como sujeito ativo, autônomo e protagonista do processo, quem decide regras, dialoga, apresenta soluções e relaciona-se socialmente com outras crianças. De acordo com Perrotti (1990), as crianças constroem parte de sua cultura e identidade enquanto brincam, pois nesse momento se apropriam de diversos valores e interesses, criando brincadeiras e personagens, organizando regras, transformando ambientes e relatando vivências. Segundo Carvalho:

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria. (CARVALHO, 2007, p. 36)

De acordo com esse entendimento, nenhuma criança é desprovida da capacidade de produzir cultura, da mesma forma que os adultos não deixam de apresentar seu papel fundamental durante o percurso que a criança transcorre. Entretanto, é importante ponderar que as crianças não são sujeitos passivos, alheios ao mundo real, que apenas incorporam a cultura adulta ao longo da vida, porque é na relação que elas estabelecem com seus pares que sua identidade e sua cultura vão sendo

constituídas. Nessa questão, destacam Pinto e Sarmiento que “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância; este universo não é fechado, pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável, nem lhes é alheio a reflexibilidade social global” (PINTO 1997, p. 22).

Dessa maneira, talvez o maior desafio esteja na compreensão da individualidade de cada criança, pois se existem várias infâncias e diferentes formas de ser criança, consequentemente existirão múltiplas culturas infantis. Uma criança do interior produzirá uma cultura diferente da criança urbana, ainda que possuam a mesma idade, pois cada uma concebe de forma diferente suas experiências, seu tempo e seu espaço. Entretanto, todas as crianças possuem aspectos em comum: elas brincam, imaginam, interagem, mesmo que de formas distintas, constroem valores e sua cultura de maneira singular. O brincar é em sua grande maioria a linguagem universal estabelecida entre elas. Isso parece indicar que da escola e do educador espera-se um olhar aberto, atento, sem práticas engessadas e ultrapassadas, que dê conta da diversidade e das múltiplas infâncias, compreendendo que criar possibilidades para que essas crianças desenvolvam de forma plena o lúdico, a fantasia e a linguagem é a forma mais eficaz de colaborar para sua aprendizagem.

3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO

Na sociedade contemporânea, todas as crianças deveriam ter a oportunidade de frequentar um ambiente de ensino para socializar, conviver e aprender sobre as suas culturas e memórias. É a partir desse momento que a criança vai passar algumas horas por dia longe da família e de casa, na companhia de adultos e crianças que até então não eram conhecidos. Segundo Borsa (2007), é na escola que o sujeito construirá parte de sua identidade do ser e do pertencer ao mundo. É no ambiente escolar que serão adquiridos os modelos de aprendizagem, onde serão despertadas dúvidas e inseguranças. A escola e a família são os principais grupos responsáveis pela socialização do indivíduo. É nessa direção que se move o pensamento de Sarmiento quando ele comenta que:

[...] as culturas da infância, vivem desse vaivém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias

capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. (SARMENTO, 2005, p. 27)

Diante do exposto, percebe-se que no campo educacional deparam-se dessemelhantes formas de construções sociais e culturais e é nesse ambiente em que a pluralidade dessas culturas se tornará visível, pois até aquele momento, o meio em que a criança percebia e vivenciava a cultura era no ambiente familiar. Assim, quando uma criança inicia sua vida escolar no ensino infantil, o processo de adaptação transcorre por muitos ajustes. Ela sai do meio familiar com o qual estava acostumada e se vê diante de um mundo totalmente desconhecido: vários adultos, outras crianças, a ausência da mãe, uma sala com muitas mesinhas e cadeiras, horários determinados para comer, para ir ao banheiro, para entrar na sala. A criança que estava acostumada essencialmente com a família vai aos poucos se adaptando à realidade que tem, em média, a duração de cinco anos. Nesse período de adequação, a organização desse ambiente deve favorecer a interação e o desenvolvimento de suas potencialidades. De acordo com Horn:

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p. 28)

Na Educação Infantil, o brincar é constante no cotidiano escolar e apresenta, diferentemente do século passado, caráter educativo, bem como as narrativas, os desenhos, as cores, a música e outras atividades lúdicas. Partindo do princípio de que crianças possuem diferentes níveis

cognitivos, é essencial que nessa faixa etária as crianças possam estabelecer entre seus pares a troca de conhecimento e experiências para a construção do seu aprendizado. A educação infantil corresponde aos primeiros cinco anos e é organizado com um único professor, em sala de aula. É considerada a primeira e mais importante etapa da educação básica, contribuindo para desenvolvimento psicológico, físico e social da criança. Conforme determina a LDB, Lei n. 9.394/96, Art. 29:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é comum as crianças chamarem a professora de “tia” e serem estimulados por meio de atividades lúdicas, com imagens e sons. Os jogos, as brincadeiras e as narrativas de histórias também fazem parte da rotina dos alunos nessa fase escolar. As salas estão repletas de desenhos coloridos nas paredes, o alfabeto é representado por figuras e as atividades são normalmente realizadas em grupos. É permitido sentar-se no chão, cantar músicas no início da aula, no intervalo para o recreio (que tem o horário estendido) e antes de ir embora. Logo, é uma das etapas mais prazerosas na rotina escolar, pois a criança aprende através da ludicidade, assimilando significados e descobrindo conceitos.

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p. 14)

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Portanto, a partir dessa modificação, o Ensino Infantil passou a atender crianças de até cinco anos e o Ensino Fundamental dos seis aos quinze anos. A tabela apresenta essa organização:

Quadro 1 -Faixa etária, tempo previsto para cada etapa do ensino e nomenclatura.

Etapa de Ensino	Faixa Etária Prevista	Duração
Educação Infantil	Até cinco anos de idade	
Creche	Até três anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL, 2007, p. 6.

No entanto, torna-se relevante salientar que a ampliação trouxe mudanças significativas para o universo infantil: transformou o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a fase transitória do quinto para o sexto ano, sendo esta a etapa mais atribulada no âmbito escolar. É nesse momento do percurso que a criança percebe as muitas transformações pelas quais esse período é caracterizado, e a idade é um marco social dentro desse contexto.

O primeiro período que marca a passagem do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental I que abrange do 1º ao 5º ano é também caracterizado por inúmeras mudanças, entretanto não há a descontinuidade com o universo infantil, os pais seguem ainda muito presentes e o ambiente escolar não sofre alterações impactantes sobre as crianças. No entanto, o segundo período do Ensino Fundamental II que compreende do 6º ao 9º ano é visto como uma etapa de mudanças intensas e conflituosas.

De acordo com Ratelle (2004), as transições escolares estão amplamente relacionadas a resultados negativos como falta de interesse e motivação, aumento de notas baixas e rendimento insatisfatório. Vários fatores contribuem para que o primeiro ano do Ensino Fundamental II seja de um intrincado rompimento com toda a configuração que a criança estava habituada. A quantidade de professores aumenta significativamente, as salas já não são mais contempladas com figuras e cores, a chamada é feita em todas as aulas,

e sentar no chão ou em grupos para fazer as atividades não é permitido. A professora que contava as mais emocionantes histórias não existe mais; o que há agora é uma disciplina do mesmo nome, que porém em nada lembra os momentos em que todos ficavam atentos para ouvir o que a professora do 5º ano lia em seus livros coloridos.

O primeiro ano do Ensino Fundamental II é repleto de mudanças e, para alguns alunos essa fase é ainda mais complexa quando necessitam mudar de escola. Os conteúdos complexos e o distanciamento físico dos adultos em relação às crianças podem transformar essa passagem em um verdadeiro caos. Além disso, por haver mudança de turno, muitas crianças sentem-se excluídas e não mais pertencentes ao ambiente escolar. De acordo com Silva (2004), as crianças, ao saberem das possíveis mudanças, já demonstram consciência das dificuldades e frustrações que porventura enfrentarão na escola. É justamente nesse período escolar que a socialização entre crianças e seus pares, crianças e adultos fica comprometida para a maioria delas; percebe-se que o brilho no olhar das crianças se apaga e toda aquela fascinação pelos dias de aula se perde ao perceber que a escola, agora, é sinônimo de obrigação. Para elas é como se os dois ciclos do ensino fundamental fossem concorrentes.

A escola tem um importante papel a desenvolver quanto ao processo de socialização da criança, tão necessário para seu desenvolvimento. Segundo Veiga:

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos. (VEIGA, 2001, p. 67)

Dito isso, é importante salientar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, todas as propostas pedagógicas deverão considerar que toda criança ou adolescente é o sujeito do processo de educação:

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural. (BRASIL, 1998, p. 110)

Entretanto, observa-se que, mesmo com o passar do tempo, muitas escolas ainda possuem características da escola do século passado, as crianças são proibidas a todo o momento de conversar, sorrir e brincar. As narrativas, antes tão estimuladas e utilizadas no 5º ano, são agora deixadas para outro momento, que, aliás, nunca chega. Qualquer uma dessas expressões durante a aula é passível de punição. A criança é refém da escola e do adulto, sendo mais uma vez o sujeito passivo da instituição, pois a cultura do adulto prepondera sobre a da criança. Sobre isso atenta Quinteiro: “o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige” (2002, p. 37).

Dessa forma, respeitar a infância da criança e seus estágios exige da comunidade escolar o reconhecimento da diversidade das infâncias, pois cada criança tem sua própria forma e ritmo para compreender o mundo, agir e colocar-se nas interações e situações que lhe são apresentadas.

3.3. PERMISSÃO PARA FALAR E PENSAR COMO CRIANÇA

No transcorrer da história, foram muitas as considerações a respeito da linguagem, os caminhos para a pergunta: “O que é linguagem?” Tais questionamentos ecoam por distintas teorias e encontram uma diversidade de respostas. No entanto, independentemente da abordagem, compreende-se que a definição de linguagem ultrapassa o conceito de simples meio de comunicação, é através dela que os indivíduos se socializam e interagem com o mundo no qual estão inseridos. Considerando que ela está presente na vida de qualquer ser humano e que é por meio dela que os sujeitos se

constituem, torna-se necessário refletir sobre os distintos entendimentos que orientam o ensino.

Os autores citados na discussão deste assunto, Mikhail Bakhtin (1997) e Lev Vygotsky (1990, 1998, 2000, 2001) destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social. Para Bakhtin (1997), a linguagem é fruto da interação de sujeitos histórico e toda comunicação se faz na interação, pois para o autor a palavra não pertence somente ao falante, mas ao mundo, à vida social e às relações, sendo, então, incapaz de ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social. Acerca disso, colabora Travaglia:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

Dessa forma, a linguagem como processo de interação considera o sujeito não apenas como transmissor de informações, mas como um indivíduo capaz de agir e interagir com o interlocutor por meio de diferentes ações, adaptadas a cada contexto a que fazem parte. Na mesma direção, Bakhtin considera:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Vê-se, assim, que a linguagem não é algo estático, cerceado por regras imutáveis, mas se caracteriza como fenômeno histórico resultante de múltiplas interações entre os sujeitos. Assim, quando uma criança nasce, embora não seja capaz de entender o que lhe é dito, nada passa despercebido, seja a voz da mãe, a canção de ninar ou a melodia produzida pelo brinquedo do berço. Desde muito antes de seu nascimento, a criança é envolvida pelo universo da linguagem que a precede, usada a princípio como demonstração de sentimentos como afeto e carinho pelos pais, avós ou irmãos.

Portanto, a concepção de linguagem mais recente e a mais aceita na atualidade é aquela que, para Koch (2002), bem como para Bakhtin (1997), considera os sujeitos como autores/construtores sociais, sendo o significado construído na interação entre os sujeitos, que produzem efeitos de sentido entre os si. Nessa direção, a linguagem para Bakhtin (1997) está sempre relacionada com as interações humanas, e o diálogo ultrapassa a simples definição de comunicação, conceitua-se por sua vez como uma das formas mais relevantes de interação dialógica entre emissor e receptor.

Assim como Bakhtin, Vygotsky (1984) também afirma que a construção da linguagem acontece por meio das interações sociais, em que sujeito e linguagem constituem-se mutuamente, buscando refletir sobre o pensamento e a linguagem no sentido histórico-cultural. Para o autor, toda relação que a criança estabelece com o mundo é continuamente mediada pela linguagem. Dessa forma, é através da relação com o meio que os significados se constituem, “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (p. 43). Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil pontua:

A aprendizagem da fala se dá de forma privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida. As conversas com o bebê nos momentos de banho, de alimentação, de troca de fraldas são exemplos dessas situações. Nesses momentos, o significado que o adulto atribui ao seu esforço de comunicação fornece elementos para que ele

possa, aos poucos, perceber a função comunicativa da fala e desenvolver sua capacidade de falar. (1998, v. 3, p. 134)

Nesse contexto, é essencial compreender o que é linguagem e de que forma ela está presente no universo da infância e na formação da criança. Jobim e Souza explica sua percepção sobre linguagem:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 24)

Com o passar do tempo, tudo o que a criança escuta vai adquirindo significado. Primeiramente, surge o sentido dos sons, depois das palavras e consequentemente das frases. Ainda que o bebê não possa falar, ele de modo próprio já possui a capacidade de se comunicar com as pessoas ao seu redor e percebe através dos gestos ou expressões dos adultos se estamos alegres, preocupados ou bravos. Sobre isso conceitua Lima:

Uma das primeiras formas de “linguagem da criança” é a utilização do movimento de seu corpo para “dialogar” com o outro. Este diálogo por ser iniciado pela criança ou pelo outro. Pode surgir da própria criança ou pode surgir através da imitação. Em ambos os casos, é a busca do estar em comunicação, que é uma manifestação humana. (LIMA 2002, p. 8)

Dessa forma, pela observação, passam a imitar as crianças maiores, os adultos ou quem as cercam, na tentativa de estabelecer a comunicação, ainda que não seja feita totalmente por meio oral. De tal modo que, à medida que a criança vai conseguindo emitir sons, pronunciar palavras e construir frases, o processo de comunicação vai se constituindo ao longo do percurso. Para Jobim e Souza:

Nessa perspectiva, a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo em que se encontra estabelecida. Sendo sujeito, a criança não pode permanecer sem voz, e é no diálogo com o outro que ela mostra a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo. (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 24)

Partindo de uma outra perspectiva, Piaget (1986) sugere que é através da aprendizagem da linguagem oral e escrita que as crianças desenvolvem suas práticas de interação e socialização. Usar a linguagem, para o autor, não é somente pronunciar as palavras, mas também as circunstâncias nas quais o sujeito age, interpreta, reflete sobre a realidade que o cerca, por isso a dificuldade do adulto em entender a linguagem própria das crianças. Sobre a complexidade da comunicação infantil, salienta Tristão:

O adulto, habituado à linguagem falada, encontra dificuldades para compreender outras formas de comunicação e expressão que, no caso das crianças pequeninas, são os olhares, os gestos, o choro, os sorrisos, os balbucios. Na maioria das vezes, o que ocorre com os profissionais envolvidos é isto: não conseguem perceber esses sinais comunicativos tão complexos. (TRISTÃO, 2005, p. 18)

Diante disso, cabe refletir que talvez seja esta uma das maiores barreiras que a criança enfrenta ao chegar no 6º ano: a possibilidade de ser compreendida dentro do ambiente escolar levando em consideração a linguagem própria para a idade e a capacidade de apropriar-se da linguagem praticada pelos adultos. Nem sempre a escola oferece o tempo necessário para essa adaptação, uma vez que a linguagem na educação infantil está normalmente associada à brincadeira e à interação, constituindo as linhas da ação pedagógica junto às crianças.

Como diz Guattari (1987), em família ou na escola, normalmente se reprime a criança por estar *fora do tema*. É preciso estar sempre no *assunto*, *na linha*, mas o desejo, por sua própria natureza, tem sempre a tendência de sair do assunto, sair do

tema e derivar. Se nos permitirmos essa escuta da criança, quer dizer, nos deixarmos ser orientados a partir do desejo que ela expressa na palavra *fora do tema*, podemos certamente com ela, construir uma outra expressão do seu próprio texto, ou melhor, ir ao encontro do subtexto presente em qualquer ato de fala, deixando revelar tudo aquilo que se esconde no contexto da aparência enganosa da realidade. (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 65)

As crianças se comunicam e se expressam por meio de múltiplas linguagens (inclusive pelo silêncio), que não deveriam ser classificadas como adequadas ou desajustadas, mas incorporadas para a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade no ambiente escolar. Sobre isso, Merleau-Ponty destaca que a criança não é um ser fraco ou falho, pelo contrário, ela “compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 24).

Dessa forma, a linguagem utilizada pela criança no 6º ano deve ser respeitada e levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Se a criança no 5º ano chamava a professora de “tia” e o intervalo de “recreio”, quando vai para o 6º ano esse cenário não necessita de alterações bruscas e sem explicações fundamentadas. O(a) professor(a) pode esclarecer que prefere ser chamado de professor(a) e que a palavra “tia⁵” não é o tratamento adequado. As adequações podem e devem ser feitas, mas de forma de que não causem transtornos desnecessários às crianças. Sobre isso pondera Jobim e Souza:

Considerando a diversidade dos modos de semiotizar o real no mundo moderno, torna-se prioritário recusar as imposições que a criança sofre, desde muito cedo, aos valores, às significações e aos comportamentos dominantes, preservando assim a possibilidade de ela se reapropriar dos componentes da singularização e resistir, peremptoriamente, a toda subjetividade da

⁵ Tia: Paulo Freire critica a forma comum e inocente de tratar a professora de tia, retirando algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente, transformando-a em um parente posticho.

equivalência generalizada. (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 159)

Entende-se, portanto, que a capacidade linguística se manifesta diante das mais variadas circunstâncias e é na fase escolar que a criança se descobrirá diante de uma progressiva apropriação da linguagem através da relação e da interação com outras crianças. No entanto, cabe ao adulto a interpretação dessas situações a partir do contexto ensino-aprendizagem, auxiliando para que a criança se comunique cada vez melhor e seja compreendida como sujeito ativo, promovendo suas capacidades de acordo com o conhecimento e a vivência de cada um. Saviani esclarece:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo particular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17)

Vale salientar, ainda, que a linguagem não é um fenômeno isolado mediado exclusivamente por acordos pedagógicos, por isso não deve ser considerada simples comunicação. A linguagem faz parte da vida e da escola, é elemento da interatividade entre os sujeitos, e nesse viés cabe a todos os envolvidos compreender que são várias as possibilidades de interação mediadas da linguagem: escrita, lúdica, oral, afetiva, cada uma contribuindo para que a criança enxergue na escola um lugar de entendimento e pertencimento.

3.4 A LINGUAGEM, A IMAGINAÇÃO E O BRINCAR DAS CRIANÇAS PARA VYGOTSKY

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielorrusso, pesquisador e professor responsável pela teoria que destaca o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento de cada indivíduo, bem como na proposição do desenvolvimento intelectual da criança ser embasado nas interações sociais e condições de vida. Ainda

que tenha falecido precocemente, sua vasta produção intelectual sobre os diversos temas das ciências humanas e da psicologia é extremamente relevante, e o teórico é atualmente um dos mais influentes na área da psicologia e na educação. Suas teorias buscavam compreender também as relações entre o pensamento e a linguagem, partindo do princípio de que ambos estão inteiramente indissociáveis e condicionados, pois o pensamento só é possível por meio da linguagem:

A relação entre pensamento e palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo, um vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: mas é por meio delas que passa a existir. (VYGOTSKY, 2000, p. 108)

Pelo exposto acima, concebe-se que a maior diferença do homem em relação aos outros seres vivos seja a capacidade de utilizar a linguagem como forma de comunicação, ou seja, é por meio das palavras que o ser humano pensa e se comunica. Para Vygotsky (2001), mesmo antes de a criança dominar a linguagem, ela já demonstra a capacidade de utilizar outros meios para se comunicar ou alcançar um objetivo, como o riso, o olhar e o choro por exemplo. Ainda para o autor (2000), toda relação de interação que a criança estabelece com o mundo é sempre mediado pela linguagem que é a condição mais importante para o desenvolvimento da consciência da criança. Sobre o caráter diverso da comunicação, comenta Faraco:

Esse complexo conjunto inclui a linguagem verbal, mas também as outras linguagens como a música, o desenho, a pintura, a linguagem de sinais dos surdos, a escultura, a dança, os gráficos, os gestos e toda a expressão corporal – é essa pluralidade de linguagens que nos constitui como seres simbólicos e individualiza nossa espécie. Nós humanos somos, pois, seres de muitas linguagens e vivemos numa biosfera, mas numa densa semiosfera. E, nela a linguagem verbal tem, por várias razões, um lugar especial. (FARACO, 2012, p. 24-25)

Se é por meio da linguagem que a criança adquire o conhecimento da cultura que a cerca, quando ela ingressa no universo escolar essa socialização se estende: crenças, regras e costumes são compartilhados no meio em que está inserida. Assim, de acordo com estudos realizados por Vygotsky (2000), as crianças se desenvolvem e aprendem através dos distintos caminhos pelos quais a linguagem se divide. Então, a escola é o lugar onde a criança construirá seus conceitos de forma ativa, tendo o professor a responsabilidade de criar mecanismos eficazes para desenvolvimento da comunicação. Dessa forma, corrobora Vygotsky:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 2000, p. 115)

Vygotsky (2010) salienta que os processos de aprendizagem da criança acontecem muito antes da vivência escolar, de tal modo que não chegam às escolas desprovidas de conhecimento. Para o autor, o contínuo desenvolvimento da criança está intimamente ligado aos estímulos e incentivos que recebe, seja da família ou da escola, como destaca Freitas:

[...] a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental de uma criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa. Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também a partir da interação social, da qual a linguagem é a expressão fundamental, que a

criança constrói sua própria individualidade.
(FREITAS, 1995, p. 98)

Acerca disso, Jobim e Souza (1994) afirmam que uma das linguagens mais utilizadas pelas crianças é a da imaginação, e desde muito pequenas já reproduzem muito daquilo que experimentam em sua vida diária, sem que sejam caracterizadas como simples reprodução ou repetição de coisas já vistas ou ouvidas.

Na experiência da criança não há limites rígidos entre a imaginação e a realidade; a forma peculiar com que a criança é capaz de lidar com o mundo objetivo nos permite uma compreensão mais profunda dos mecanismos da atividade criadora do homem. Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. [...] Portanto, a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 65)

Vygostky (1990) aponta, em sua obra intitulada **La imaginación y el arte en la infancia**, o caráter construtivo e importante da imaginação para o ser humano. Menciona ainda que a criatividade e a imaginação da criança são processos sérios e fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo:

[...] A imaginação, como base da atividade criativa, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo à nossa volta e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação.⁶ (VYGOTSKY, 1990, p. 10, tradução minha)

⁶ “[...] *La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a*

Em continuação, o autor destaca a importância do desenvolvimento da dimensão imaginativa e do brincar nas crianças no ensino escolar. Nas palavras de Vygotsky, os dois processos são de grande relevância para a capacidade de aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades a partir das interações e socializações feitas por elas. É pelo imaginário que a criança vivencia diferentes situações, desenvolve a criatividade, concebe o mundo real de acordo com sua visão pessoal, cria e recria seu espaço de liberdade e se apropria de experiências sem a intervenção do adulto. Sobre o brincar, Borba esclarece:

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal. (BORBA, 2006, p. 38)

Nessa perspectiva, a imaginação é para a criança sinônimo de liberdade, é a busca por novas possibilidades, e Vygotsky (2010) salienta que a imaginação da criança é tão importante quanto a ação ou a fala, e não deve ser menosprezada. Jobim e Souza, no que diz respeito a esse conceito, comenta: “A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo” (1994, p. 148).

Assim, é fundamental compreender que a imaginação e o brincar são importantes em todas as fases da vida, contudo é na infância que esses processos são ainda mais significativos para o desenvolvimento da criança, e a escola não deve mostra-se alheia a esse processo, não deve condicionar a brincadeira a um prêmio ao qual somente alguns terão o

diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación” (VYGOTSKY, 1990, p. 10).

privilegio de receber. São infinitas as possibilidades educativas que levam em consideração toda a bagagem de vivência trazida pela criança e, para Vygotsky (1998), todo o percurso a ser seguido dentro da escola deve levar em consideração as possibilidades da criança, partindo do nível de desenvolvimento potencial que ela apresenta e não do que os adultos e o ambiente escolar idealizam.

3.5 A INFÂNCIA E O BRINCAR PARA WALTER BENJAMIN

Proveniente de uma família abastada de tradição judaica, Walter Benjamin é considerado um dos mais influentes filósofos modernos, seus escritos são estudados incessantemente e interessam a muitos profissionais, uma vez que temas discutidos por ele no início do século passado são ainda muito relevantes para a sociedade contemporânea. Nascido em 1892, em Berlim, foi também um dos principais pensadores da Escola de Frankfurt. Assim como Vygotsky, teve uma vida breve suicidando-se em 1940 aos 48 anos na Espanha (GALZERANI, 2002).

Mesmo não sendo considerado um crítico da educação, é possível perceber nos escritos de Benjamin uma atenção particular para a valorização da criança, do brincar e da relação entre o brinquedo, a memória e a educação. Em sua obra intitulada **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**, ainda que escrita em 1932, Benjamin traz reflexões pertinentes sobre a infância e a sociedade contemporânea: como o papel do livro infantil para a formação da criança, o brincar, a importância das atividades lúdicas e das múltiplas experiências vivenciadas pela criança como sendo constituintes da subjetividade adulta (BENJAMIN, 2002).

Benjamin também considera que toda criança é ser participante e traz consigo sua cultura, por isso a relevância de considerar os atos e experiências apresentadas por elas:

Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro. (BENJAMIN, 2002, p. 94)

Dessa forma, Benjamin (1985) apresenta a criança como ator social de sua própria história e produtora de cultura, analisando as interações que ela estabelece diante das possibilidades em que está inserida. Mesmo não tendo desenvolvido uma teoria sobre a infância, percebe-se em seus escritos que o autor escreveu não somente sobre a criança, mas enfatizou o respeito e a dignidade da infância, muitas vezes ignorado ainda na atualidade.

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas. (BENJAMIN, 1985, p. 236-237)

Para Benjamin (2002), a infância é uma categoria constituída historicamente e, assim como Vygotsky, os pensamentos benjaminianos amparam-se na teoria de que a infância é uma fase de extrema relevância para a obtenção de conhecimentos. Dessa forma, Benjamin considera a criança como sujeito dinâmico e criativo do seu próprio mundo, ainda que não possua a experiência tão superestimada de um adulto. Para o autor, as vivências da infância não devem ser desvalorizadas, pois a criança é um ser em desenvolvimento que enxerga na brincadeira uma forma de aprendizagem e de reconhecimento de si mesma e do mundo que a cerca. Por isso, o brincar nesse período não é simplesmente um passatempo, mas é algo significativo, que permite à criança expressar-se das mais diversas maneiras, representando um importante aspecto de vivência social. Em conexão com o pensamento de Benjamin e refletindo sobre a importância do brincar, Borba comenta:

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de

ação social específica que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (BORBA, 2006, p. 39)

Benjamin, que era um apaixonado por brinquedos, concebe o brinquedo como a essência da infância e o considera como categoria vinculada à realidade infantil. Em seu livro **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**, relata: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (2002, p. 85). Dessa forma, estabelecem, no decorrer do processo, caminhos para a aquisição do conhecimento e aprendizagem. Entretanto, o brinquedo não é uma invenção da modernidade.

De acordo com Kishimoto (1997), desde a antiga Grécia e Roma utilizava-se o brinquedo para diferentes propósitos amparados nas concepções de Aristóteles e Platão. Conforme este último pensador:

Deverão ser ensinadas aos nossos alunos desde a infância a aritmética, a geometria e todas as ciências que hão de servir de preparação a dialéticos, mas este ensino deveria ser ministrado de maneira a não haver constrangimento [...] não uses de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando, pois assim poderás perceber mais facilmente as tendências naturais de cada uma. (PLATÃO, 2004, p. 251)

Desde a antiguidade o brinquedo é visto como um elemento constituinte da identidade e da autonomia da criança, contudo é sabido que demorou muito tempo até que se compreendesse que as crianças não são adultos em dimensões menores e, portanto, demorou também para que o brinquedo e o brincar fossem considerados formas dignas de linguagem e expressão.

Atualmente, o brincar é um direito de toda criança amparado por Lei que tem em vista o desenvolvimento da criança em toda sua constituição: motora, social, afetiva e cognitiva. Acerca disso, colabora Redin:

O lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do

brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar. A brincadeira vai desde a prática livre, espontânea, até como uma atividade dirigida, com normas e regras estabelecidas que têm objetivo de chegar a uma finalidade. (REDIN, 2000, p. 46)

Desse modo, Benjamin esclarece sobre a relevância do brincar e das atividades lúdicas para que a educação se constitua em algo verdadeiramente eficiente e real, considerando que as crianças são seres completos e capazes de compreender e desenvolver suas habilidades. Em consonância com o pensamento benjaminiano, assim escreve Jobim e Souza:

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num *vir-a-ser* distante do futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única e preestabelecida. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo. Desse modo as questões de infância, linguagem, experiência e temporalidade são aqui tomadas a partir de parâmetros radicalmente diferentes, possibilitando a construção de um caminho desviante na apreensão crítica das coisas do mundo moderno e das contradições da cultura de nossa época. (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 159)

Assim, na compreensão benjaminiana, todo e qualquer artifício para o universo infantil deve ser estabelecido pensando na criança e não de acordo com a ótica do adulto. Benjamin pondera, ainda, a respeito da preservação da infância e revela-se atento às particularidades de aprendizagem da criança, que se apropria da imaginação, da fantasia e de outras maneiras de enxergar o mundo e ocupar seu lugar, construindo assim, sua identidade.

4 OUVINDO AS CRIANÇAS NA PESQUISA

Quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, gestos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler, a arte de se relacionar e a de dar significado aos signos. Assim, é preciso criar, encontrar uma solução para uma competência cada vez maior no que se refere à comunicação entre os adultos e as crianças. (MALAGUZZI, 1999)

Em uma pesquisa envolvendo crianças, a atividade da escuta não é algo simples de praticar, principalmente se o falante for uma criança do 6º ano com idade entre dez e onze anos. A procura pelo entendimento da fala, do olhar ou dos gestos da criança torna o processo ainda mais complexo. Refletir sobre a pesquisa com crianças, dando voz a elas é uma experiência ainda recente no meio acadêmico e que pode causar alguma discordância entre os estudiosos do assunto. Cabe ainda salientar que se torna essencial durante toda a trajetória do trabalho, não só escutar, mas estar com as crianças e proporcionar a elas o direito à autoria completa de suas falas. É primordial, ainda, levar em consideração os diferentes tipos de criança e infância, o tempo da escuta sem pressa, sem nenhum tipo de influência ou interpretação antecipada. Sobre isso contribui Larrosa:

[...] E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender

a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Desse modo, o propósito deste trabalho é valorizar a voz da criança e aprender a escutá-las, entretanto não através das interpretações do adulto nem pelas normatizações impostas pela escola, mas sim de acordo com a expressividade de cada uma das crianças entrevistadas, compartilhando da mesma concepção de Sarmento (2005), que considera a “criança como ator social pleno”. Serão descritas neste capítulo as etapas do percurso, desde a visita em sala de aula até as entrevistas com cada uma das dez crianças.

Dessa forma, escutar a criança, no sentido de compreender e valorizar suas contribuições requer do pesquisador muito além do conhecimento científico, exige a capacidade de entender que a criança pensa, imagina, decide e fala de acordo com a sua realidade e, o mais importante: não é um adulto, portanto não terá características ou disposições de um adulto. É preciso observar, conhecer a história dessa criança e as memórias construídas por ela, entendê-la como sujeito ativo de sua própria trajetória. Assim, para a construção deste capítulo, serviram-me de aporte os autores: Demartini (2002), Delgado e Müller (2006), Larrosa (2002), Yin (2005), Mynaio (2008) e Kramer (2001), entre outros.

4.1 A METODOLOGIA PARA OUVIR AS CRIANÇAS

Teóricos já se ocuparam em colocar a infância no núcleo de suas pesquisas e, através delas, revelaram a importância de não só pesquisar sobre a criança, mas com a criança. Acerca disso, Ferreira esclarece:

[...] adotar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora. (FERREIRA, 2002, p. 149)

Entretanto, a maior dificuldade ainda está na resistência quanto à utilização dos depoimentos infantis como elemento confiável. Inserir a

criança e a sua fala como protagonista em uma pesquisa exige considerar suas especificidades, como idade, crenças, condições socioeconômicas, entre outros aspectos. Conforme Silva, Barbosa e Kramer, para a interpretação dos dados pesquisados, “não basta que as crianças apareçam; é preciso descrição densa, cuidando para que as interpretações não sejam mais fortes que as falas” (2008, p. 55). Dessa forma, torna-se essencial respeitar a infância e suas peculiaridades, percebendo que escutar a criança não consiste somente em coletar dados através de gravações validadas por uma dezena de entrevistas, pois segundo Graue e Walsh (2003, p. 17) as crianças “não são janelas abertas” ou “meros instrumentos” esperando para serem investigadas, o pesquisador precisa considerar que as informações surgirão da relação estabelecida entre as partes. Por isso, uma investigação com crianças com idade entre dez e onze anos é uma tarefa complexa, e é preciso, antes de tudo, aproximar-se, estabelecer um vínculo para a realização das entrevistas, a fim de conquistar a confiança delas, compreendendo seus fazeres, falas e silêncios durante todo o percurso. Acerca disso, corrobora Soares:

A investigação com crianças, para ser genuína e efectiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem actores do processo de investigação, aspecto que está mais dependente das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permita tal, do que das competências das próprias crianças. (SOARES, 2006, p. 30)

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa define-se como estudo de caso norteado por uma investigação qualitativa com caráter exploratório e investigativo, tendo como ponto de partida a escuta das vozes das crianças. Yin (2005) traz a definição de estudo de caso:

O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do

planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente. (YIN, 2005, p. 33)

Para o autor, o estudo de caso caracteriza-se por uma investigação empírica, inclui planejamento e análise dos dados coletados e está amparado por três propósitos básicos: explorar, descrever e explicar. Um estudo de caso é uma investigação metodológica que busca geralmente respostas para duas perguntas: “como” e “por que” para fenômenos que ocorrem em um lugar específico e limitado. Coutinho (2003) menciona que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Sobre isso Ponte contribui:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (PONTE, 2006, p. 2)

De acordo com Minayo (2008) uma pesquisa qualitativa é aquela que valoriza o “universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” e “que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nessa perspectiva, a autora discorre:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57)

Para Goldenberg (2000), fazer uma pesquisa qualitativa é contrapor-se aos modelos únicos de pesquisa para todas as ciências e às preocupações especificamente numéricas. A autora ainda salienta que o pesquisador não deve fazer julgamentos ou permitir que seus preconceitos interfiram na pesquisa. Dessa forma, com base em todo o referencial teórico-metodológico, organizei os primeiros passos das

entrevistas semiestruturadas de caráter qualitativo com as crianças do 6º ano do Ensino Fundamental.

Após as primeiras conversas com a direção e a coordenação da E.M.E.I.E.F Jorge da Cunha Carneiro fui então apresentada em sala de aula e pude conhecer as crianças com as quais eu passaria os próximos meses. Em princípio, a diretora apresentou-me e explicou o motivo de eu estar na sala com eles, entretanto, como a maioria das crianças demonstrava curiosidade, solicitei alguns minutos para que pudesse detalhar os objetivos da minha pesquisa e destacar principalmente a importância delas como protagonistas no processo.

Antes de iniciar as observações e entrevistas, foi explicado às crianças o sentido da pesquisa, como aconteceria, o porquê de eu estar ali e para quê, utilizando-me de uma linguagem acessível e adequada à idade delas. Percebi que as crianças se mostraram menos desconfiadas e bastante questionadoras, permitindo uma constante interação e tornando todo o processo, desde as observações até as entrevistas, mais dinâmicas e agradáveis. Sobre isso contribui Demartini:

De modo geral, os trabalhos que se referem a relatos com crianças, que não são tantos assim, na área da sociologia, partem desse princípio de estabelecer esse vínculo com as mesmas. [...] Além disso, há outros aspectos que se deve observar, como o envolvimento das pessoas, dos adolescentes e de crianças no próprio ato da entrevista, quer dizer, o querer participar da pesquisa ou não; é preciso explorar todos os significados embutidos, isto é, que significado é atribuído ao “querer” ou “não querer” participar das entrevistas. Isso, para nós pesquisadores, é um dado fundamental. E, no caso das crianças que são de famílias diferentes, composições diferentes, também é necessário perceber o significado que cada criança atribui a participar ou não daquela entrevista. Este é um aspecto a que se deve ficar atento, porque isso vai interferir nos resultados, no que se vai poder perceber a partir do que a criança está falando, sobre como ela coloca as questões. Tudo isso é importante nesse processo de construção de relatos orais. (DEMARTINI, 2002, p. 13)

As primeiras observações ocorreram em abril de 2016 e foram feitas em sala de aula com uma única turma de 6º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, com todas as crianças juntas e a professora, o que me permitiu observar a relação estabelecida entre elas e as professoras de cada aula.

Uma das etapas mais importantes para a construção da pesquisa deu-se nos períodos de observação, que sob minha perspectiva, caracterizou-se como um dos mais complexos e repletos de significados. Com a finalidade de compreender a criança e suas interações no processo transitório do qual fazem parte, busquei a contribuição dos referenciais teóricos aqui mencionados, realizando as observações respaldando-me em questionamentos próximos aos que Borba sugere:

Que lugares as crianças assumiriam na proposta?
Que relações seriam estabelecidas entre mim,
investigadora, e as crianças com as quais passaria
a conviver durante um significativo período de
tempo, já que intencionava conhecê-las de perto e
de dentro? Como poderia entendê-las e dar-lhe
voz no processo da pesquisa e na escrita do texto
da pesquisa? (BORBA, 2005, p. 74)

Alguns posicionamentos da pesquisa foram por mim estabelecidos de acordo com os objetivos do estudo durante as observações. Nas situações em que as crianças solicitavam auxílio ou faziam perguntas, eu procurava não interferir, da mesma forma quando a professora dizia, por exemplo, “A professora Julia não gosta de bagunça!”. Mantinha-me calada e sem expressões que confirmassem a declaração. Tal posicionamento foi importante durante todo o período de observação e no transcorrer das entrevistas, pois não percebi qualquer tipo de receio ou constrangimento dos alunos diante da minha presença em sala ou durante minha conversa com elas.

Silva, Barbosa e Kramer (2008) assinalam que o trabalho de uma pesquisa com crianças consiste na habilidade de “olhar, ouvir e escrever”, tendo o cuidado para que a realidade das vozes e das interações infantis não seja filtrada pelo posicionamento adulto do pesquisador. A partir dessa afirmação, busquei seguir rigorosamente a metodologia adequada para que todos os registros fossem realizados considerando a criança como sujeito efetivo da pesquisa.

A investigação, durante as observações, preocupou-se em sustentar o entendimento do protagonismo das crianças como seres

ativos, sensíveis e capazes de se posicionarem a respeito das circunstâncias que lhes são apresentadas. Portanto, muitos dos comportamentos observados durante as aulas, serviram-me de apoio para entender a distintas subjetividades nas respostas durante as entrevistas.

Nessa direção, Souza (2011) alerta para o reconhecimento das diferentes formas de expressão da criança e da pluralidade da infância, sendo imprescindíveis sensibilidade e olhar cuidadoso do pesquisador a fim de que a participação da criança aconteça de fato em todos os processos. Complementando essa ideia, Teixeira, Larossa e Lopes reiteram:

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura deste. (TEIXEIRA, LARROSA E LOPES, 2006, p.17)

Chamo a atenção para a importância de uma observação comprometida, em que o pesquisador necessita formular e reformular estratégias a fim de que em nenhum momento seus pressupostos ou concepções anulem as falas, as interações ou os próprios silêncios dos sujeitos principais da análise.

Desde o início da pesquisa, busquei a participação dos alunos(as) em todas as etapas, foram as próprias crianças que escolheram fazer parte do processo. Ao serem questionadas se desejavam participar, a grande maioria levantou a mão e, ao final da explicação, vi-me diante de vinte três crianças ansiosas para o início da investigação. No entanto, depois da aceitação das crianças, a próxima fase era o consentimento formal dos pais. Entreguei a cada uma delas duas autorizações: uma a ser assinada pela própria criança e outra a ser assinada pelos pais ou responsáveis legais. Diante do exposto, dez crianças voltaram com as duas autorizações⁷ assinadas, e assim o grupo que participaria da minha pesquisa estava formado.

⁷ “Encontra-se no Apêndice A no final do trabalho.

Minayo (2008, p. 204) explica que “a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” e, por isso, requer cuidado do pesquisador ao se utilizar do gravador ou de anotações. Refletindo sobre isso, tentei escrever o mínimo possível enquanto ouvia as crianças para que a conversa acontecesse de maneira natural, tomando o mesmo cuidado com o gravador de voz, que na maioria das vezes não estava visível.

Desde o princípio, minha perspectiva de investigação não foi moldar as crianças à pesquisa, mas moldar a pesquisa às crianças. Por isso, sentindo a necessidade de incluí-las nas decisões sobre os procedimentos, deixei-as escolher o local onde se sentissem mais à vontade para falar. Alguns escolheram a biblioteca ou a mesa do recreio, e outros a sombra de uma árvore no pátio da escola. Para preservar a identidade de cada uma das crianças entrevistadas, foram escolhidos nomes fictícios, cada uma pôde, sem nenhuma interferência, escolher seu próprio nome para a pesquisa. Sobre isso, é importante ressaltar o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta em seu artigo 17:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990)

De acordo com Delgado e Müller (2006, p. 11-12), “a investigação com crianças, pelos inúmeros desafios que nos coloca, deve ser um processo criativo, pois, os pesquisadores das infâncias partilham que estudar crianças é algo problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e crianças”. Por isso, escutar a criança com o compromisso ético de garantir a ela o respeito as suas particularidades, o direito de falar, pedir para interromper a entrevista, questionar, desistir ou simplesmente fazer qualquer comentário, foi meu compromisso primordial.

Além disso, minha atenção voltou-se para o reconhecimento da multiplicidade da infância e para as diversas formas de expressão de cada criança, conforme afirma Souza (2011), permitindo não apenas um caminho para aproximação e registro, mas vários. Dermatini (2002) alerta para o cuidado com a reflexão dos relatos das crianças, que são

diferentes, pois existem “crianças que falam” e “existem os processos de socialização que levam a não falar”. Sobre isso a autora argumenta:

É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos no caso das crianças, esse contexto da “pouca fala”. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa “palavrinha” só, o que aquilo sintetiza. E dependendo do contexto, temos crianças com mais condições de falar e crianças que têm menos condições de falar. (DEMARTINI, 2002, p. 8)

Tão importante quanto escutar as crianças e considerá-las sujeitos protagonistas e de direitos é atentar para não “agir como um adulto típico”, conforme adverte Corsaro (2005), ou seja, não cabe ao pesquisador impor a figura autoritária do adulto para obter informações que considere adequada a sua pesquisa. Acerca disso, Kramer (2001) também contribui, quando fala que o pesquisador deve estar atento às expressões corporais, gestuais e faciais que acompanham a linguagem oral das crianças, buscando, dessa forma, superar a visão adultocêntrica e possibilitando uma comunicação pautada no ponto de vista da criança e não na interpretação do adulto. Sobre isso Silva, Barbosa e Kramer consideram:

O pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]. Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, pelas falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 91)

Além de colocar-se no lugar da criança, é essencial que o fantasma da limitação e da padronização quanto à fala ou ao comportamento da criança dê lugar à legitimidade de suas ações. De acordo com Graue e Walsh (2003), os investigadores necessitam aprender a escutar e a descobrir, pois o mundo infantil é repleto de

significados próprios que nem sempre são constituintes da realidade do mundo adulto. Acerca disso, os autores refletem:

Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 12)

Assim, diante de questões tão importantes, torna-se imprescindível que uma pesquisa com crianças tenha como conceitos basilares o protagonismo infantil, a linguagem adequada à idade e, principalmente, o reconhecimento da sua capacidade. Dessa maneira, a entrevista⁸ foi organizada seguindo os parâmetros qualitativos definidos desde o início do trabalho, e a entrevista não se deu necessariamente seguindo a mesma ordem, pois outros questionamentos surgiram a partir das respostas fornecidas pelas crianças.

Quando as entrevistas foram finalizadas, os diálogos com as crianças foram transcritos, respeitando a originalidade das falas. Na transcrição, busquei preservar ao máximo as expressões da linguagem infantil, fazendo pequenas revisões necessárias ao texto escrito. Antes da concretização das entrevistas, realizei com duas crianças escolhidas de forma aleatória um teste piloto, a fim de afinar o instrumento de pesquisa. O teste serviu-me de parâmetro e permitiu-me aprimorar questões metodológicas e dialógicas com os sujeitos da pesquisa.

No que diz respeito ao resultado da presente pesquisa, está programado um encontro com todos os participantes (professores e crianças) para realizar a devolutiva das principais descobertas que o trabalho possibilitou, de modo a compartilhar os resultados do processo de investigação. Em um primeiro momento, o diálogo será feito com as crianças participantes da pesquisa, depois com as professoras entrevistadas, juntamente com a equipe diretiva e pedagógica.

4.2 O LOCAL DA PESQUISA

⁸ O questionário encontra-se no Apêndice B no final desta pesquisa.

Ao receber o sim das crianças para minha pesquisa, foi fundamental conhecer mais profundamente a escola destinada à realização do meu estudo, pois um dos fatores que me despertou atenção foi o contentamento das crianças ao falarem sobre a escola.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Jorge da Cunha Carneiro está situada na Rua Manaus, 313, no bairro Próspera em Criciúma (SC) e é uma das 72 escolas da rede do Município. Escolhi a instituição levando em consideração a localização – é uma escola da periferia da cidade que de certa forma reflete o que acontece nas demais escolas da rede – e o fato de ser uma escola pública, o que me estimula a compreender como a educação acontece nas escolas no período de transição.

A cidade de Criciúma passou a ser colonizada no final do século XIX e, nesse período, chegaram à região famílias europeias estimuladas pelas propagandas e programas conduzidos por empresas de colonização e o governo brasileiro. A primeira leva de imigrantes era composta por italianos, seguidos anos mais tarde por imigrantes poloneses, alemães e portugueses vindos da região de Laguna. Nesse período, a principal atividade econômica de Criciúma era a agricultura, distribuídas em propriedades familiares (ARNS, 1985).

Criciúma permaneceu um município agrícola até a descoberta e o início da exploração do carvão por toda a região. A exploração desse mineral fez com que o município e toda a região atraíssem trabalhadores vindos da serra catarinense, do litoral e até de outros estados. Muitas vilas operárias foram criadas pelas próprias empresas carboníferas para suprir a falta de moradia para as famílias que vinham morar e trabalhar na região das minas de carvão (CRICIÚMA, 2015).

Nesse período, as famílias dos primeiros colonizadores europeus se dividiam entre o cultivo de suas terras e o trabalho nas minas de carvão. A existência de famílias numerosas, tanto dos descendentes dos primeiros imigrantes como dos trabalhadores das minas, exigiu a criação de escolas na cidade. Não foi diferente na região do bairro Próspera, mas precisamente no então chamado Loteamento Castelo Branco que depois passou a se chamar bairro Brasília (CRICIÚMA, 2015).

Na comunidade de Linha das Antas, localizada nas proximidades do bairro Brasília, formada pelas famílias de descendentes germânicos e poloneses, Kubaski, Kamiski, Pugiski, Spinski e Linemburger sentiram-se obrigados a procurar as autoridades competentes para a construção de uma escola, visto que os filhos, quando chegavam à idade escolar, deslocavam-se para as escolas do centro da cidade. Após a justificativa da distância em deslocar-se ao centro da cidade para estudar e

considerando as condições da época (1956), os moradores da comunidade Linha Anta reivindicaram ao prefeito Sr. Addo Caldas Faraco a construção de uma escola para seus filhos pequenos. A reivindicação foi prontamente atendida, com a condição de que a comunidade conseguisse o terreno (CRICIÚMA, 2015).

Após as tentativas e providências formais, foi criada a Escola Mista Municipal da Linha Anta I, com 25 alunos. Em um período de 12 meses mais duas escolas foram criadas e em 20 de fevereiro de 1959, através do decreto Lei n. 201, a escola se transforma em E.E.R.R. “Jorge da Cunha Carneiro”. A escola funcionava normalmente, mas as condições físicas deixavam a desejar, então novamente a comunidade mobilizou-se e surtiu o efeito desejado. Um novo terreno foi conseguido com a doação, por parte da Companhia Próspera, de uma área livre considerável de aproximadamente 4.000 m. Os interessados ajudaram em todos os detalhes, desde a limpeza, a terraplanagem, o projeto, o transporte de material até a construção da obra e com o compromisso de ajuda na manutenção futura (CRICIÚMA, 2015).

A escola de alvenaria e com sete peças foi inaugurada no dia 16 de setembro de 1965, com o nome oficial de Grupo Escolar “Jorge da Cunha Carneiro”. O nome da escola foi sugestão da Inspetora regional Sra. Zulcema Póvoas Carneiro, em homenagem ao ex-diretor da Companhia Próspera. O descerramento da placa foi feito pelo filho do homenageado Sr. Mário Carneiro (CRICIÚMA, 2015).

No ano de 1968, o grupo escolar foi ampliado em mais duas salas de aula, uma biblioteca e um banheiro para os professores. As professoras Vandete Nunes Lima, Maria Izete Campos e Pedra Osório, em 22 de setembro de 1976, compuseram o hino da escola. Por volta do ano de 1997, o prefeito da época construiu uma quadra polivalente. No ano de 1992, a escola passou por uma reforma extraordinária, com novas salas de aula, secretaria, banheiros para alunos e professores, cozinha, depósito para merendas, passarela para a quadra, pátio da escola, ampliação do muro circundante e pintura geral da escola (CRICIÚMA, 2015).

Entre 1996 a 2015, a E.M.E.E.F. “Jorge da Cunha Carneiro” passou por várias ampliações em seu espaço físico, contando atualmente com 15 salas de aula, cozinha, direção, quadra, sala para biblioteca e parquinho. Atualmente, a escola oferece 17 turmas de Fundamento I (primeiro ao quinto ano) e 18 de Fundamental II (sexto ao nono ano), em um total de 782 alunos. Para tanto, conta com 59 funcionários, entre eles 46 professores, cinco funcionários da equipe diretiva, oito serventes, merendeiras e zelador (CRICIÚMA, 2015).

A Escola Municipal de Ensino Educação Fundamental “Jorge da Cunha Carneiro” não cresceu somente fisicamente, hoje tem 6,8 como índice no IDEB, o que significa a segunda melhor nota do município de Criciúma. Nossos alunos conquistaram duas medalhas e 12 menções honrosas nas Olimpíadas de Matemática, contamos com projetos esportivos, fanfarra, parcerias com Colégio Marista no projeto de natação, com SENAI (CRICIÚMA, 2015).

A instituição de ensino tem como referência o PPP da rede e o PPP da escola. A escola luta por uma sociedade democrática, com relações justas, humanizadas, em que não haja discriminação por classe social, raça, etnia, credo, idade e sexo, em que o povo possa ter uma perspectiva de vida com qualidade. “Uma sociedade em que haja melhor distribuição de renda, de conhecimento, de poder e de capital” (Criciúma, PPP da Rede Municipal, p. 110).

4.3 AS CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

O grupo constituído para minha pesquisa foi formado por dez crianças com idades entre 10 e 11 anos, sete meninas e três meninos provenientes em sua maioria de famílias com perfil socioeconômico de classe média baixa. A maior parte das crianças era procedente de família composta por pai e mãe, uma menina morava apenas com a avó, e duas outras moravam com a mãe e os irmãos. Todas as dez crianças eram pertencentes a uma única turma composta no total por 38 alunos, oriundos de bairros próximos à escola.

Conforme já mencionado, quando iniciei a entrevista com as crianças, pedi que cada uma delas escolhesse um nome para que eu pudesse usar no relato da pesquisa. Como conversei com cada uma delas individualmente, sentiram-se bem à vontade para eleger um nome ou um apelido. Algumas das crianças perguntavam: “De verdade, posso escolher outro nome para usar aqui na escola?” “Posso escolher o nome que eu gostar?” “Eu mesmo posso escolher?”. E quando respondia afirmativamente, elas diziam: “O que mais vou poder escolher sem que os adultos me façam trocar ou desistir?” (Diário de Campo, 14/4/16)

Pelo excerto acima, ficava evidente o quanto as crianças são controladas pelos adultos e o quanto são receosas em suas atividades no ambiente escolar. Percebi também que a maioria se utilizava de frases como: “A gente ainda é criança né? Daí não precisa falar muito sério de verdade! Precisa usar palavra difícil para responder?”. Sobre isso, busquei apoio em Quinteiro:

[...] o potencial de segregação e de autoritarismo presentes nas relações pedagógicas não permitem à criança construir seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige. Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia, a instituição escolar não apenas rouba da criança a sua possibilidade de viver a infância, mas sobretudo coloca-a à margem do processo de escolarização, levando-a esta a engrossar o contingente da exclusão social. (QUINTEIRO, 2002, p. 37)

A fim de proteger a identidade das crianças sujeitos da pesquisa, elas foram identificadas por nomes fictícios criados por elas mesmas:

Quadro 2 - Alunos (as) Entrevistados

Aluno / Aluna	Idade	Sexo
Princesa de Fogo	11 anos	Feminino
Kellita	11 anos	Feminino
Margarida	10 anos	Feminino
Princesa Elza	11 anos	Feminino
Lutador Nate	11 anos	Masculino
Jogador do Próspera	11 anos	Masculino
Cobra	11 anos	Masculino
Fionna	11 anos	Feminino
Nutella	10 anos	Feminino
Morango	10 anos	Feminino

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa.

Sobre as categorias de análise que serão apresentadas no Capítulo 5, registra-se que todas foram definidas a partir das observações e das entrevistas que realizei com as crianças. Foram, assim, organizadas por ordem de ocorrência e relevância segundo os depoimentos foram sendo coletados: 1) afetividade; 2) perda do lúdico e da dimensão imaginativa; 3) o espaço da sala de aula; 4) os rituais escolares.

5 A VEZ DA VOZ DAS CRIANÇAS

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, assim como não há amor imposto”. (Paulo Freire)

Neste capítulo, apresenta-se a análise de dados, subdividida em quatro categorias que surgiram das próprias entrevistas com as crianças, na medida em que elas se expressavam e suas vozes iam tecendo uma compreensão da sua realidade escolar. Registram-se as respostas das crianças para as perguntas feitas na entrevista e reflete-se sobre suas implicações para o debate proposto neste trabalho. O que se busca aqui é investigar e entender quais são os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental II, escutando o que as próprias crianças têm a dizer, considerando seus sentimentos, linguagens e competências.

A primeira questão a ser analisada aqui e apontada pelas crianças é a dimensão do afeto e sua importância no universo escolar. A segunda questão é a falta da dimensão lúdica. A terceira questão é a do espaço escolar e seu estranhamento quando as crianças chegam ao sexto ano. A quarta e última questão está relacionada com a mudança dos rituais escolares.

5.1 A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Para estudar o tema proposto, fez-se necessária a busca por conceitos sobre afetividade, uma vez que as definições são bastante amplas. O termo “afeto” vem do latim *affectur* (afetar, tocar) e é o elemento básico da afetividade. De acordo com o dicionário Houaiss (2010 p. 19), afetividade significa a “qualidade ou caráter daquele que é afetivo”; “carinhoso”, “cuidadoso”. Para Ferreira (1999), a afetividade é um conjunto de elementos psíquicos que se manifestam sob a configuração de sentimentos e emoções. Ser afetivo é se deixar tocar pelo outro. Na filosofia, segundo Abbagnano (1998), a afetividade indica estado, condição ou qualidade que incide em sofrer uma ação, sendo modificado ou influenciado por ela.

Busquei, ainda, apoio nas considerações de Henri Wallon (1872-1962), médico e filósofo que dedicou grande parte de seus estudos a pesquisas sobre afetividade e a importância que ela tem para o

desenvolvimento da criança; em Piaget, que aborda a importância do afeto para a formação das estruturas cognitivas; e Vygotsky, que afirma ser por meio da vivência e das relações sociais com outros seres humanos que o indivíduo constrói ou amplia seu conhecimento.

As relações de afeto estão continuamente presentes em todas as interações humanas desde o nascimento, pois é no meio familiar que os primeiros vínculos afetivos se estabelecem. Quando um bebê chora e a mãe ou o pai o acalentam com palavras ou gestos cuidadosos, uma relação foi constituída por meio do afeto, ainda que momentaneamente. Para Frischembruder (2002), a natureza do ser humano é a vivência com o outro, e a família é o primeiro grupo socialmente constituído por meio da afetividade:

Desde o primeiro grupo do qual fizemos parte – a família – estamos em intensa relação com os outros: pais, irmãos, avós, tios, etc. Constituímo-nos como seres humanos através do investimento afetivo que recebemos do outro: é este que permite que possamos abandonar a condição animal e assumir a essência humana. Nesta convivência desenvolvemos vínculos que se renovam e se ampliam durante nossa existência e que formam a base a constituição dos novos grupos. (FRISCHENBRUDER, 2002, p. 141)

Para Wallon (1975), a constituição do sujeito, ou seja, da criança, se desenvolve através das experiências e das interações que ela compartilha na família, na escola ou no espaço no qual está inserida, e o aspecto afetivo está presente em todos os momentos, independentemente do lugar. Acerca disso, acrescenta:

A escola é também um meio funcional. As crianças vão lá para se instruir e elas devem familiarizar-se com uma disciplina e relações interindividuais dum novo tipo. Mas a escola é ao mesmo tempo um meio local onde se encontram crianças que podem pertencer a meios sociais diferentes. Também se pode falar do meio familiar como dum meio funcional, onde a criança começa por encontrar meios de satisfazer todas as suas necessidades sob formas que podem ser próprias à sua família e onde a criança conquista as suas

primeiras condutas sociais. (WALLON, 1975, p. 166-167)

Assim como na família, as relações de afetividades também estão presentes no ambiente escolar, tema já muito debatido, mas que ainda se constitui como um desafio na relação entre professor e aluno. Para Synders (1998), a educação afetiva deveria estar entre as primeiras preocupações dos educadores, pois se trata de um elemento primordial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Acerca disso corrobora Freire:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996 p. 96)

Entretanto, em muitas escolas a expressão de afetividade é vista com certa resistência pelos educadores, sob o argumento de que os educandos estão ali somente para receber informações e estudar conceitos e teorias, nada além disso. Sobre isso, Freire (1996) contesta:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (FREIRE, 1996, p. 141)

Quando uma criança entra para a escola, está diante do segundo grupo social mais importante de sua vida depois da família e inicialmente estabelecerá laços com os colegas da mesma turma e da mesma idade. No caminho do desenvolvimento de suas competências emocionais, a criança também formará vínculos com o professor(a)

sendo este(a) em muitas ocasiões, principalmente no Ensino Fundamental I, foco de adoração por parte do aluno. Em sua trajetória escolar, o educando encontra no professor(a) a segurança para enfrentar os desafios encontrados naquele ambiente: o choro no primeiro dia de aula, o receio de ficar sozinho e o medo de ficar longe da mãe são alguns dos obstáculos mais temidos pelas crianças. Portanto, a afetividade, neste sentido, é essencial e forma um elo na relação professor-aluno. Para Dantas (1992), a serenidade e a tranquilidade dos professores auxiliam na redução e até na eliminação dos sentimentos desagregadores como medo, angústia e a frustração.

Entretanto, quando uma criança deixa para trás o Ensino Fundamental I e adentra ao mundo do Ensino Fundamental II, é comum que ela sinta falta de alguns rituais tão presentes a essa época, principalmente no que diz respeito à afetividade. A ruptura com o universo infantil e à estrutura com o qual o aluno estava habituado pode inaugurar uma fase de descontentamentos e resistências.

Grande parte dos educadores resiste em atribuir valor significativo à afetividade ou ignora tal prática em suas aulas, sem se dar conta dos efeitos negativos que sobrevirão sobre as crianças, inclusive em uma fase de transição como a que passam quando saem do Ensino Fundamental I para o II. Alguns educadores trazem como justificativa o argumento de que o afeto ou qualquer outra relação que não seja a cognitiva deva ficar limitado ao ambiente familiar. Contudo, isso vai de encontro ao que está disposto nos objetivos gerais do Ensino Fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A necessidade dos alunos serem capazes de compreender a cidadania como uma participação social e política, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, tendo o diálogo como mediador. Necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural, posicionando-se contra qualquer discriminação. Desenvolver o sentimento de confiança sobre as capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, de inter-relação pessoal e de inserção social para o exercício da cidadania. (PCN, 1997, p. 107-108)

Por isso, é de grande importância que a comunidade escolar tenha o entendimento de que a escola é o segundo grupo social mais importante da vida da criança, depois da família. Ali serão estabelecidas relações múltiplas nas quais a afetividade terá influência direta. Sobre isso, colabora Rossini:

A afetividade é essencial para que haja o pleno desenvolvimento das características do ser humano, a afetividade que domina todas as ações do sujeito. Dessa forma podemos dizer que todas as ações do ser humano são antes de tudo, dominadas pela afetividade, permitindo que o sujeito se desenvolva. (ROSSINI, 2001, p. 10)

Estudiosos como Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) já escreveram sobre a relevância da afetividade no processo de desenvolvimento intelectual da criança e há algum tempo o assunto vem ganhando espaço entre os estudiosos do campo. Para Piaget (1977), o afeto exerce um papel fundamental no funcionamento da inteligência, pois afeto e cognições se completam. Para o autor:

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão. (PIAGET, 1977, p. 16)

Nesse contexto, compreende-se que em todo processo educativo o professor precisa ter a consciência da importância da afetividade nas interações, pois segundo Piaget (1977) o afeto pode adiar ou acelerar a formação das estruturas cognitivas. Entretanto, observam-se com frequência que muitos professores e alunos não compartilham relações de afeto a partir do 6º ano. Frases como “Não sou a tia de vocês, sou a professora!” ou “Vocês não são mais os pequeninhos da escola” são corriqueiras nas mais diversas situações. Acerca disso, Vygotsky (2001) assegura que as emoções influenciam no comportamento; logo, quando as palavras são proferidas com sentimento, operam sobre o indivíduo de forma distinta de quando isso não acontece, ou seja, quando um professor explica ou faz a mediação de um conteúdo, é fundamental que

a afetividade esteja presente na prática pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem seja significativo:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VIGOTSKI, 2001, p. 139)

No que concerne às entrevistas com as crianças, fiquei demasiadamente surpresa com as respostas que obtive, já que todas as crianças entrevistadas sentiam muita falta do carinho da professora do ano anterior e das relações afetivas estabelecidas entre eles mesmos. Quando indagadas sobre o que mais gostavam do 5º ano e do que recordavam com mais intensidade, as respostas quase se igualavam: “O que eu mais gostava era da Professora. Ela perguntava como a gente estava, se tinha almoçado. Ela também esperava na porta e mexia assim no meu cabelo sabe? Abraçava e deixava a gente abraçar também. Era quase a mãe da gente né?” (Kellita, Diário de Campo, 29/4/2016).

De modo muito semelhante responde o estudante Cobra:

O melhor de estudar no 5º ano era ter a Professora direto na sala. Dava tempo de conversar, contar as coisas, nós podíamos falar porque tínhamos tempo. A nossa ‘Prô’ não era brava nem nada, ela sorria bastante, e a gente podia chamar a professora de tia. Eu era bem feliz no ano passado. (Cobra, Diário de Campo, 29/4/2016).

Outra estudante, aqui chamada de Princesa Elza, comenta:

Gostava de poder abraçar a Professora e das coisas que a gente podia fazer. A professora era carinhosa, as de hoje só falam em prova e que a nota vai ficar baixa. Aí penso que ela não gosta da gente. Tenho medo de chegar perto às vezes, porque elas brigam se anda na sala. Ano passado não. (Princesa Elza, Diário de Campo, 29/4/2016)

E, por fim, comenta uma estudante aqui chamada de Nutella: “Adorava quando a professora esperava na porta da sala, agora não dá mais porque são vários professores e também tem coisas que é só para as crianças”. Quando perguntei se ela não se achava mais criança, a resposta foi: “Eu acho que sim, mas os professores agora dizem que não!” (Nutella, Diário de Campo, 29/04/2016)

Percebe-se que, de acordo com as respostas acima, o afeto e a forma como as crianças são tratadas pelo professor refletem diretamente em seu comportamento e no desenvolvimento da vida estudantil. Todos os que foram entrevistados viviam, no momento da pesquisa, situações de angústia e de insegurança. Mencionaram inúmeras vezes o nome da professora do ano anterior e a maneira como ela os tratava. Quando questionadas se voltariam para o 5º ano caso existisse a possibilidade, a resposta era sempre afirmativa.

Queria poder voltar para o 5º ano, eu aprendia várias coisas e não errava muito. Hoje erro bastante e tenho vergonha de perguntar para todo mundo escutar. Tem professor que não deixa ir na mesa dele perguntar como faz a atividade, aí não faço. Fico com medo das notas baixas, mas mesmo assim não pergunto. (Lutador Nate, Diário de Campo, 6/5/2016).

A afetividade tem relação direta com a aprendizagem em qualquer situação, pois grande parte do cognitivo da criança é despertada pelo afeto. Piaget explica: a “afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura” (2001, p. 5). Assim, se a criança se sente motivada pelo professor ou pelos colegas, ela se sentirá capaz de aprender ou realizar suas tarefas de aprendizagem.

Para as crianças, o afeto do professor é decisivo para a aprendizagem em sala de aula, conforme a fala da aluna:

Quando a professora sorri, é diferente. A matéria fica mais fácil de entender, mesmo se for difícil. Quando algum professor explica bravo, tenho medo, daí não entendo muito bem. Eu sempre faço todas as tarefas quando entendo a matéria na sala, fico muito feliz e querendo que chegue o dia

para corrigir. (Morango, Diário de Campo, 6/5/2016).

Nesse contexto, o professor tem papel relevante no ambiente escolar, pois é ele quem irá despertar no aluno o sentimento de afetividade, onde aluno e educador estabelecerão vínculos importantes durante o processo de ensino-aprendizagem. O educador precisa escutar o aluno, estar consciente da individualidade de cada um. De acordo com Oliveira (1998), o afeto tem intensa influência sobre o aspecto intelectual e cognitivo. A propósito disso, colabora Synders:

O aluno aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem de conciliar o intelectual e o afetivo e constitui um lugar privilegiado para operar essa conciliação. A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor. (SYNDERS, 1998, p. 92)

Nesse viés, compreende-se que o afeto não é só importante nos anos iniciais, mas em todo o processo escolar, principalmente nas fases transitórias comprovadas nesta pesquisa, quando a maioria das crianças relata a falta de afeto, sentindo-se insegura e às vezes desrespeitada. Esse é o caso do aluno aqui chamado Jogador do Próspera:

Eu não tenho mais vontade de aprender porque acho que os professores nem gostam mais da gente. Fico com medo porque não podemos mais falar, tem que levantar o braço e esperar bastante para ser ouvido. Aí eu canso, né, abaixo o braço e nem pergunto mais. Antes a professora deixava ir até a mesa dela para tirar a dúvida e também podia perguntar para o amigo do lado. Hoje no 6º ano nem pode mais. (Jogador do Próspera, Diário de Campo, 6/5/2016)

Percebe-se no relato que, para o aluno, a afetividade deixou de fazer parte do cotidiano escolar quando o professor supostamente deixou de gostar dele, e esse não gostar está associado às mudanças nos rituais em sala de aula, como o tempo que o professor tem disponível, a linguagem utilizada e até a organização das atividades pedagógicas. Para

esse aluno, aprender sem os estímulos do professor não faz sentido. Sobre isso, Rodrigues (1976) declara que a criança sente o desejo de aprender quando existem motivos que as impulsionem:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando sente-se querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento. (RODRIGUES, 1976, p. 174)

Com base no exposto, compreende-se que a relação de afeto estabelecida entre educador e aluno dentro do ambiente escolar colabora de forma concreta no processo de ensinar-aprender. Um simples gesto do professor poderá fazer toda a diferença para uma criança amedrontada ou desmotivada, sem vontade de estudar. Em todas as respostas das crianças entrevistadas para a pergunta: “Como você gostaria que fossem os professores/escola hoje?” ficou evidente o anseio por professores mais sorridentes, pacientes e afetuosos. Nenhum aluno em nenhum momento desejou mais materiais, computadores ou salas maiores, equipamentos ou uma quadra coberta, a fim de melhorar o ambiente escolar. Todos veem no professor uma referência para a vida.

Ah! Queria que os professores fossem como a “Prô” Maria*⁹, ela devia ensinar todos eles a sorrir. Quando ela entra na sala é uma alegria para todo mundo. Gostamos muito dela e da matéria também porque ela conversa e abraça a gente quando pode. Mas o que eu mais gosto é vê-la sorrindo. (Fionna, Diário de Campo, 20/5/2016)

A estudante também comenta:

⁹ O nome da professora foi substituído a fim de garantir o anonimato.

A escola é muito boa, não temos muitas coisas como quadra coberta ou computadores para fazer pesquisa, mas todos querem estudar aqui na minha escola, sabia? Nunca sobra vaga. Então a escola, para mim, está muito boa, mas os professores podiam ser mais bonzinhos, não brigar tanto e deixar a gente ser só um pouquinho como era no 5º ano.

Quanto pergunto como eram os professores na quinto ano, a resposta foi: “Nós cantávamos às vezes e a professora dizia que gostava da gente, então eu ficava feliz e queria aprender tudo que ela falava”. A esse respeito Chalita afirma:

O aluno tem que ser amado, respeitado e valorizado. O aluno não é uma tábua rasa, sem nada, em que todas as informações são jogadas. Não é um carrinho vazio de supermercado em que alguém coloca o que bem entende, e o carrinho vai aguentando tudo o que nele é jogado. Ao contrário, o aluno é um gigante que precisa ser despertado. Todo e qualquer aluno tem vocação para brilhar, em áreas distintas, de formas distintas, mas é um ser humano e como tal possui inteligência, potencial; se não for destruído pelos maus educadores, poderá produzir, crescer e construir caminhos de equilíbrio, de felicidade. (CHALITA, 2004, p. 261-262)

A esse respeito, cabe ao professor estabelecer uma postura que alcance o verdadeiro objetivo de um educador, que ultrapasse os limites da transmissão do conhecimento conforme questiona Alves:

Educadores onde estarão? Em que covas se terão escondido? Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (1993, p. 11)

Evidentemente, tal peso não recai somente sobre os ombros do professor como indivíduo. Cabe à escola, por meio de sua direção e de

todos os seus atores, a criação de um ambiente onde o afeto não seja algo estranho ou limitado apenas aos primeiros anos do ensino fundamental.

5.2 A PERDA DO LÚDICO E DA DIMENSÃO IMAGINATIVA

Assim como a afetividade, a perda do lúdico e da dimensão imaginativa no processo de transição do 5º para o 6º ano é evidente nos depoimentos de todas as crianças entrevistadas. Para elas, o lúdico e a imaginação estão representados essencialmente pelo brincar. Conforme já citado anteriormente, a ludicidade é elemento essencial da cultura da infância e o ato de brincar não deve ser desvalorizado pelos adultos. Entretanto, quando as crianças iniciam suas atividades no 6º ano, percebem que todo aquele tempo para histórias e imaginação agora é preenchido com atividades nem tão prazerosas. Retomo nesta análise argumentos do capítulo três, amparada nas teorias de Vygotsky e Benjamim.

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é imprescindível que os professores em particular e a escola no seu todo sejam a favor do lúdico, independentemente de lecionarem para uma turma do fundamental I ou II, pois é através da imaginação que outras capacidades são estimuladas como raciocínio, criatividade e autonomia.

Têm-se até hoje a opinião de que a imaginação da criança é mais rica do que a do adulto. A infância é considerada a idade de maior desenvolvimento da fantasia e segundo essa opinião, à medida que a criança vai crescendo, diminuem a sua imaginação e a força de sua fantasia. [...] Goethe dizia que as crianças podem fazer tudo de tudo, e essa falta de pretensões e exigências da fantasia infantil, que já não está livre na pessoa adulta, foi interpretada frequentemente como liberdade ou riqueza da imaginação infantil (...). Tudo isso junto serviu de base para afirmar que a fantasia funciona na infância com maior riqueza e variedade do que na idade madura. (VYGOTSKY apud ELKONIN, 1998, p. 124)

Para as crianças que participaram da pesquisa, esta é mais uma dificuldade a ser enfrentada na nova etapa a que chegaram: “No ano passado a professora contava sempre uma história para, depois, explicar

uma matéria no quadro, ou pelo menos as pessoas tinham nomes nos probleminhas de matemática, entende? Agora não, é tudo muito sem graça” (Princesa Elza, Diário de Campo, 20/5/2016).

Para outro estudante, aqui chamado Lutador,

a professora não gosta que cada um conte uma história, é só um ou dois que falam, porque ela diz que não dá tempo para todos. Em uma aula eu tinha uma história bem legal para contar, mas fiquei com a mão levantada um tempão e nem consegui falar porque tinha que fazer o exercício do livro. Fiquei triste naquele dia. (Lutador, Diário de Campo, 20/5/2016)

Enquanto prosseguia com as entrevistas, percebi que os alunos tinham consciência de que precisavam adequar-se às novas realidades, entretanto sentiam falta da interação entre seus pares e com o professor(a). Um deles relatou: “Até o ano passado eu falava bastante e a professora não brigava, só pedia para eu falar na hora certa. Este ano uma professora me disse para ficar quieto e não falar igual a uma criança, mas eu não sou adulto, né? Então, vou falar como criança” (Jogador do Próspera, Diário de Campo, 20/5/2016).

Paiva (2009) explica que existe um processo de encurtamento da infância, pois ao mesmo tempo em que a sociedade luta pelos valores e pelos direitos da e do ser criança, entra em contradição quando não respeita o tempo de transição, quando de alguma forma não permite às crianças terem o seu período de amadurecimento. Sobre essa mesma questão, Kramer argumenta: “Eu não me deixo do outro lado da porta quando entro na creche. Da mesma maneira, a criança não deixa de ser criança e entra na escola aluno”. Para a autora, é indispensável tratar as crianças como tais sempre, pois ambos os níveis da Educação abarcam “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e risco” (KRAMER, 2003, p. 80).

Para Vygotsky (1998), a imaginação e o brincar são dois processos essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. É na interação, quando se utilizam da imaginação e do brincar, que as crianças se apropriam de conhecimentos que as acompanharão por toda a vida. Por isso, o processo de transição carece ser menos precipitado, necessita de adaptações que respeitem o ritmo da criança, sem atropelos. Para Alves,

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante: a alegria. (ALVES, 2000, p. 19)

A fala da aluna Nutella confirma a citação:

Gostava de ouvir a professora contar histórias. Eu sempre imaginava a história quando fazia as atividades, ficava mais fácil de entender, agora quase nenhum professor conta alguma coisa, é só texto. Eles dizem que agora não somos mais crianças, aí tem que fazer um monte de exercícios, não pode mais conversar muito e muito menos brincar, tem que seguir muitas ordens, e isso me deixa triste. (Nutella, Diário de Campo, 27/5/2016)

É evidente que o cotidiano escolar não se resume a brincadeiras e entretenimentos, mas o simples fato de imaginar uma narrativa significa para a criança um momento em que ela se apropria do conhecimento por via da imaginação, participando de modo ativo. De acordo com Packer (1994), brincar é uma atividade na qual a criança transforma seu mundo e com a qual, através da imaginação, constrói seu senso de realidade. Acerca disso, retomo a teoria de Benjamim: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002, p. 85).

O brincar e o imaginar não devem ser excluídos ou vistos de forma negativa no cotidiano escolar. Para Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar reforça a capacidade intelectual e contribui para o desenvolvimento do sentimento de confiança e autoestima do aluno. O docente não deve se apegar a conceitos abstratos mal fundamentados ou que não possam ser conectados com a dimensão lúdica da criança, pois isso somente contribuiria para aprofundar as lacunas já existentes nesse

momento de transição. Por isso, ele deve aliar a sua prática e buscar subsídios que o auxilie a compreender que o aluno do 6º ano ainda é uma criança que possui especificidades que necessitam ser conservadas, observadas e consideradas.

5.3 A SALA DE AULA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO

Muitos são os questionamentos sobre a real função da escola atualmente, muito se discute sobre o assunto e bastantes são as considerações acerca da importância das interações entre crianças, adolescentes e adultos estabelecidas nesse espaço de convivência.

A escola é indubitavelmente um espaço de socialização importante para todos os indivíduos, considerando que uma de suas funções primordiais é garantir a seus alunos o convívio entre os pares e possibilitar igualmente o desenvolvimento cognitivo e social, bem como a construção do conhecimento. Em uma escola, a sala de aula é o espaço no qual as crianças passam a maior parte do tempo e é de certa forma um lugar de referência para os alunos. Assim, faz-se necessária a reflexão sobre como esse espaço é estruturado e que mudanças ocorrem nesse momento de transição.

A escola “Jorge da Cunha Carneiro” possui em sua totalidade quinze salas de aula, funcionando nos dois períodos, e ganhou recentemente um espaço para aulas de Artes. Entretanto, ainda não há uma sala de Informática nem quadra coberta para uso dos alunos. Considero importante relatar isso, pois em todas as entrevistas nenhum dos dez alunos fez qualquer consideração ou reclamação sobre a falta de algum recurso físico. Para todos eles, sem exceção, a escola onde estudam é digna de todo respeito e admiração, mesmo que esteja necessitando de algumas melhorias.

A fim de buscar compreender como as questões concernentes ao espaço da sala de aula são consideradas atualmente, é necessário refletir que diferentes teóricos já se preocuparam em estudar a relação entre espaço, interação e aprendizagem. Wallon (1975) e Vygotsky (1998) destacam a relevância das relações e interações pessoais e destacam que as construções do conhecimento e da aprendizagem acontecem influenciadas pelo meio e a partir do processo de interação entre os indivíduos. Horn (2004) também enfatiza a importância da organização do ambiente escolar promovendo a autonomia, a interação e aprendizagem concreta das crianças. Friedrich Froebel (1782-1852), educador, pedagogo e filósofo alemão, foi um dos primeiros estudiosos

que defendeu a importância da escola como um lugar de ambiente natural e livre, para que as crianças pudessem aprender utilizando o brincar e competência criativa. Ainda que seus estudos fossem voltados às crianças pequenas, traçam um percurso de valiosas considerações acerca da infância como uma fase determinante para a formação do ser humano.

Para Chalita, “[a] sala de aula é um espaço sagrado em que o aluno merece ser valorizado e incensado pelo afeto e pelo saber” (2004, p. 258). No entanto, muitos são os fatores que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos que passam do 5º para o 6º ano. Por isso, busquei analisar as falas das crianças nas entrevistas e, sobretudo, suas interações durante as observações em todo o ambiente escolar, amparada no conceito definido por Horn (2004) de que não basta que a criança esteja em um espaço organizado, é necessário que ela se sinta parte essencial de todo esse processo que medeia a aprendizagem.

É relevante assinalar que existem definições distintas para os termos “espaço” e “ambiente”, ainda que constantemente sejam usados como sinônimos. De acordo com Forneiro (1998), o espaço comporta o elemento físico, composto pelos objetos e mobiliários, por sua vez o ambiente é a soma do espaço físico e das relações constituídas por quem o ocupa. Nesse entendimento, esclarece Horn (2004):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se dá de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p. 28)

Conforme fazia as observações, percebi que para os alunos do 6º ano a sala de aula representava um misto de sentimentos: desde o simples lugar para a organização dos estudos, o mistério por trás da porta ou também representar um local de exigências para o qual ainda não se viam preparadas. Constatei que os alunos sentem, principalmente no início, dificuldades de adaptação também ao aspecto físico do ambiente escolar, uma vez que as salas designadas para as turmas do

Ensino Fundamental II são maiores, bem como as carteiras, portanto inevitável que não observassem a diferença.

“Às vezes tenho medo de entrar na sala, fico pensando como seria bom se pudesse voltar para a sala do 5º ano”, observa Kellita (Diário de Campo, 29/4/2016). Indagada sobre o motivo, a continuação da conversa:

A sala deste ano é mais parecida com a de um hospital, toda branca. Sempre que estamos fazendo uma pintura ou um desenho gostaria de colar na parede, para deixar mais colorida sabe? Mas quase não pode. Gostava das letras e dos números da nossa sala do ano passado.

Sobre a questão do ambiente escolar e sua dimensão espacial, Horn deixa claro que o espaço em sala de aula deve ser organizado tendo como foco o aluno, suas características e interações para um desenvolvimento pleno da aprendizagem. “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções” (2004, p. 28).

A partir desta análise, pode-se constatar que as mudanças físicas ocorridas nas salas de aula, como ausência de cores, gravuras e das atividades feitas pelas crianças, têm impacto direto sobre os educandos, principalmente no início, onde não existe mais a única professora que decorava a porta e as paredes esperando pelos alunos. A fala da aluna evidencia esse contexto:

A sala do 5º ano era mais aconchegante, tinha uns desenhos na porta. A professora colava desde o primeiro dia para deixar a gente feliz quando chegasse à escola. A sala era bem colorida. Aí, quando cheguei no 6º ano, a sala parecia muito séria, era como se fosse ‘gelada’. (Margarida, Diário de Campo, 27/5/2016)

No contexto desta discussão, cito Rinaldi (2002), que afirma que a escola deve estar preparada para garantir o bem-estar das crianças de forma que o ambiente potencialize a aprendizagem:

[...] O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação

e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações. (RINALDI, 2002, p. 77)

Diante desse panorama, compreende-se que o ambiente escolar organizado e adequado a cada fase que o aluno vivencia dentro da escola pode ser um importante aliado ao trabalho do professor. Acerca disso, Zabalza (apud FORNEIRO, 1998) reitera:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. (ZABALZA, 1998, p. 236)

Entretanto, é notório que somente o espaço físico não é capaz de garantir a aprendizagem de forma efetiva, para isso é imprescindível a intervenção do professor(a), que necessita ser atuante em todo o processo de adaptação dos alunos, sobretudo no início, pois as crianças trazem consigo as práticas vivenciadas desde o início do Ensino Fundamental I, como sentar-se no chão, em círculos ou em grupos. A esse respeito Lima assevera:

Consciente da importância da ação que realiza, possibilitando mediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança

com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será. (LIMA, 2002, p. 27)

Lima (1995) ainda afirma que todo espaço produzido pelo homem intervém no processo educativo de forma positiva ou negativa. Por esse motivo, é primordial perceber que a criança virá para o 6º ano com suas experiências e capacidades cognitivas desenvolvidas até aquele momento e estará diante de situações desafiadoras que lhe causarão medo, provocarão resistência e ansiedade, sentimentos que terão interferência direta na aprendizagem. A aluna relata: “Sentia medo quando chegava à porta do 6º ano para entrar. Às vezes ficava um pouco nervosa e muitas vezes não conseguia me concentrar para fazer as atividades. Não gostava de ficar assim” (Morango, Diário de Campo, 6/5/2016).

Como se vê, é preciso garantir às crianças práticas significativas nesse novo ambiente, promovendo o desenvolvimento do seu potencial, entretanto sem a necessidade de excluir o colorido das paredes ou as interações comuns da infância. Não é preciso organizá-los em fila continuamente, pode-se ler o livro de gramática organizando-os em duplas ou em grupos. Entende-se que as práticas pedagógicas nesse sentido são um tanto quanto mais trabalhosas, no entanto são essenciais para que a aprendizagem das crianças não seja comprometida por rituais inflexíveis. Forneiro pontua:

O ambiente não é algo estático ou que exista a priori. Embora todos os elementos que compõem o ambiente e que reunimos nessas quatro dimensões possam existir independentemente, cada um por si, o ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. (...) O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso cada pessoa o percebe de uma maneira diferente. (FORNEIRO, 1998, p. 235)

Nessa mesma direção, Freire (2000) considera que “o espaço é o retrato da relação pedagógica”. É nesse espaço que as descobertas e o crescimento serão registrados, assim como as relações ali constituídas. O espaço necessita ser humanizado e construído por educadores e educandos. O aluno Lutador Nate expressa seu sentimento a respeito:

Gosto bastante da minha escola, mas o começo do 6º ano não gostava da minha sala, era muito grande, eu acho, não sei explicar direito. Agora [junho] já me sinto um pouco melhor porque tem nossas coisas coladas na parede e está mais colorida também. (Lutador Nate, Diário de Campo, 6/5/2016)

Sobre espaço físico, Faria aborda:

Ele será qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente: o espaço físico, isolado do ambiente, só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão. (FARIA, 2001, p. 70)

Esta questão leva à reflexão sobre os espaços existentes nas escolas e como eles têm sido organizados para a aprendizagem significativa. A sala do 6º ano não precisa ser o “espaço-medo”, e a árvore que servia para os momentos de leitura não necessita ficar somente nas lembranças das crianças como “espaço-alegria”. Os professores devem propiciar momentos diferenciados em ambientes distintos da escola: o pátio e o jardim da escola não devem ser excluídos da vida escolar, da mesma forma que a nova sala não precisa ser associada a condições que causem receio e resistência. Complementando essa ideia, Lima sustenta que:

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais. (LIMA, 1995, p. 187)

Nesse mesmo entendimento, Aquino (2002, p. 13) sinaliza que “a escola precisa de imaginação, livros e sala de aula. Educação é relação professor-aluno e sala de aula” onde a criança tenha o direito de estar e

viver de acordo com suas especificidades, constituindo sua autonomia e o seu próprio conhecimento, enxergando no professor um mediador consciente de sua capacidade de transformação. Nesse espaço, aluno e professor atuam interativamente, pois não existe ambiente desprovido das interações que ali se constituem, portanto um não existirá sem o outro.

Do exposto conclui-se que as práticas pedagógicas, quando alicerçadas na criança que chega ao 6º ano, contemplando sua participação na organização e construção do espaço físico e do ambiente, podem ser transformadoras. Torna-se indispensável a participação dos alunos em todo o processo. Se a sala não pode mais ser decorada por um único professor (a) para recebê-los no início do ano letivo, talvez se deva considerar a possibilidade das próprias crianças realizarem a tarefa no final do 5º ano. Assim, quando regressarem, reconhecerão o ambiente e ficarão mais seguros e estimulados nessa nova etapa que os aguarda. É imprescindível que os professores e toda a comunidade escolar busquem estratégias para a organização de um ambiente acolhedor, para que se promova a participação e a integração do aluno, contribuindo, por conseguinte, para a minimização dos conflitos de adaptação tão constantes nessa trajetória.

5.4 OS RITUAIS ESCOLARES E SEU IMPACTO NAS CRIANÇAS

Nesta pesquisa, a sala de aula do 6º ano foi o principal cenário que observei e onde refleti sobre as inquietações que me moveram a estudar sobre o tema. Meu olhar focou-se no cotidiano das crianças, em suas interações com o professor, considerando o ambiente, a linguagem própria da idade e até mesmo seus silêncios. Nesse momento da investigação, procurei por respostas para uma de minhas maiores indagações desde o início de minha trajetória como professora: “Por que a escola perdia o encanto para a maioria das crianças ao chegar no 6º ano?” Movida também por questionamentos quanto aos rituais escolares e o comportamento dos alunos, busquei compreender que elementos contribuíam para que essa etapa fosse tão atribulada e marcada por resistências.

Para Vilhena (2005), os rituais são práticas e ações vivenciadas em um determinado lugar, organizam-se comumente por um conjunto de ações, gestos ou palavras que representam os costumes e os hábitos de uma comunidade. Sobre rituais, McLaren também considera: “Os rituais são atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas a

contextos religiosos. Enquanto comportamento organizado, os rituais surgem a partir das coisas ordinárias da vida” (1991, p. 70).

Fundamentada no exposto, ponderei sobre as falas das crianças do 6º ano e suas vivências durante o período de observação quanto aos rituais em sala e também fora dela. Busquei perceber o que as tornavam alegres, o que as faziam participar ativamente das aulas e também o que as deixavam dispersas e desmotivadas durante as aulas ou atividades.

Conforme já citado, quando as crianças deixam o 5º ano e se deparam com o novo contexto escolar, descobrem diante de situações para as quais muitas vezes não estão preparadas. A ruptura com os moldes com os quais já estavam acostumadas acontece quase sempre de forma muito acelerada e descontinuada. As mudanças envolvem a troca de turno, a rotatividade de professores, a quantidade de disciplinas, horários definidos e abrangem ainda questões sociais, pois se antes eram os mais velhos no período vespertino, agora são os mais jovens do período da manhã, e isso implica, por exemplo, deixar a lancheira para trás.

É fato que essas transformações alteram de modo significativo a rotina do aluno, pois esse momento coincide com outras mudanças físicas e também psicológicas relacionadas à idade, sendo a descontinuidade do universo infantil uma das mais significativas. De acordo com Bossa, “a adolescência é uma fase singular da vida devido à ocorrência simultânea de um conjunto de mudanças evolutivas na maturação física, no ajustamento psicológico e nas relações sociais” (1998, p. 227).

Em relação a isso, as alunas relatam: “Deixar a minha lancheira em casa me deixou triste porque agora minha mãe disse que não sou mais criança, então trago o lanche na mochila mesmo. Mas eu não gosto muito. Queria mais tempo para me acostumar” (Fionna, Diário de Campo, 20/5/2016). Princesa também comenta: “Só as criancinhas estudam à tarde, nós já estamos crescendo, aí tem que acordar bem cedo e estudar de manhã. Ah! Trazer os brinquedos também não pode mais” (Princesa de Fogo, Diário de Campo, 3/6/2016).

Uma das primeiras constatações que fiz assim que iniciei as observações no início de maio de 2016 foi que as crianças do 6º ano gostavam de sentar-se no chão para desenhar ou pintar e tinham o hábito de cantar enquanto realizavam suas atividades. No entanto, algumas condutas já demonstravam sinais de desligamento da infância, o que inclui as falas dos professores(as) e das próprias crianças. Frases como – “Não posso mais sentar no chão porque não sou mais criancinha”; “Vocês não podem mais se comportar assim”; ou “Não é para cantar

agora, é somente para responder as perguntas do livro”; “Vocês têm que ter mais responsabilidade, não estão mais no 5º ano!” – eram constantes em sala de aula.

Por conta disso, fica evidente que existe no ambiente um conflito que vai além dos impasses do cotidiano escolar. Exigências irrelevantes somadas a atividades monótonas, práticas pouco estimulantes e a constante divergência no entendimento sobre infância potencializam a desmotivação em sala de aula. Uma criança não terá seu comportamento e suas capacidades cognitivas transformadas assim que entrar em uma sala do 6º ano. Bzuneck reflete:

Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora. (BZUNECK, 2001, p. 13)

Quando realizei as entrevistas, atentei-me às falas das crianças sobre essa situação. A maioria das crianças queixava-se das modificações sucedidas quanto à rotina escolar e do excesso de autoritarismo dos docentes. “Sei que não podemos mais sentar no chão ou cantar sempre, mas eu queria poder, às vezes. Eu ficava mais calma para fazer as atividades quando podíamos cantar” (Nutella, Diário de Campo, 27/5/2016). E também:

Os professores brigam muito, falam sempre que já vai bater o sinal e para copiar rápido. Outros dizem que não querem escutar nenhuma voz e que tem hora para copiar e outra hora para perguntar. No 5º ano eu fazia as duas coisas juntas, copiava e falava com a nossa ‘pro’, por que agora não pode? (Cobra, Diário de Campo, 29/4/2016)

Percebe-se, nos relatos, que as crianças entendem que todo aquele tempo com uma professora ou duas deu lugar a novas situações e que agora estão diante de realidades às quais necessitam se ajustar. Entretanto, não compreendem o motivo de metodologias tão

controladoras. A fala dessas crianças vai ao encontro do que afirma Souza (2007):

Os professores devem efetivar uma prática docente que não priorize o trabalho individualizado, segmentado e fragmentado, mas uma ação pedagógica que possibilite à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresentem o mundo tal como ele é, um mundo concreto, complexo e contraditório. Ao apresentar à criança essa realidade concreta, criamos nela a necessidade de compreendê-la na sua complexidade e totalidade. Essa visão contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, complexifique também sua apreensão daquilo que conhece, e internalize situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas. (SOUZA, 2007, p. 125)

Dessa forma, é imprescindível o papel do professor como mediador e o da escola como espaço facilitador do aprendizado. Um jogo ou uma atividade lúdica pode não ser aplicado em sua totalidade para um determinado conteúdo do 6º ano, contudo pode servir de apoio e inclusive dialogar com diversas disciplinas do currículo. O aluno saiu do 5º para o 6º ano, entretanto suas competências e aprendizagens precisam ser consideradas de forma contínua e não isoladamente. Bock corrobora:

Para Piaget, o desenvolvimento humano é dividido em períodos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento que por sua vez, interfere no desenvolvimento global. São eles: 1º Sensório motor (0 a 2 anos), 2º Pré-operatório (2 a 7 anos), 3º Operações concretas (7 a 12 anos), 4º Operações formais (12 anos em diante). Cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais sociais. (BOCK, 2002, p. 101)

Por conta do tempo e das obrigações pedagógicas, muitas vezes torna-se impossível que o docente se aproprie de métodos para uma prática efetiva. Não se pretende aqui afirmar que a toda a responsabilidade seja do professor(a) em amenizar as dificuldades dessa fase de transição. Todavia, cabe a ele(a) discernir o que pode ser feito e de que forma pode ser executado para que a nova realidade não seja desprovida do que trazem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica:

O fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam, mas que se constituem em suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 22)

Heller (1970) afirma que as interações em sala de aula entre alunos e professores devem ocorrer fundamentadas em uma relação de confiança no intuito de que as mudanças não anulem o sentimento de pertencimento do aluno. Os docentes necessitam compreender que a adaptação por parte das crianças depende consideravelmente de fatores que acentuem a motivação e o engajamento nas atividades propostas para uma aprendizagem efetiva. Uma música ou uma atividade executada nos moldes do que eram desenvolvidas no 5º ano não carecem de ser abolidas do planejamento, necessitam, sim, ser gradativamente harmonizadas à nova realidade. Coll (1994, apud PINTO, 2001) descreve que o processo de ensino-aprendizagem acontece nas interações interpessoais:

A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada como o resultado de uma série de “encontros” felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem; é necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente estes “encontros”, aparece como um verdadeiro mediador e

determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade auto estruturante do aluno. (COLL 1994 apud PINTO, 2001)

Por essa razão, o professor(a) deve considerar que, além das mudanças da rotina escolar, estão envolvidas no processo mudanças físicas e psicológicas, o que torna a dualidade desse período ainda mais acentuada, refletindo diretamente na aprendizagem. Ao mesmo tempo em que as crianças abandonam a lancheira colorida ou hábitos alusivos à infância porque se sentem constrangidos diante dos alunos mais velhos, têm de assimilar e aprender a enfrentar os desafios desse momento. Para Vygotsky:

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. (VYGOTSKY, 1998, p. 44)

Diante desse cenário, família e escola devem empenhar-se para que todas essas mudanças aconteçam de maneira harmoniosa. O apoio e a participação familiar são determinantes para o desenvolvimento da autonomia e a aprendizagem efetiva, bem como o valor que a família confere à escola. Para Bock, a “família reproduz, em seu interior, a cultura que a criança internalizará. É importante considerar aqui o poder que a família e os adultos têm no controle da conduta da criança, pois ela depende deles para sua sobrevivência física e psíquica” (2002, p. 252). Por sua vez, a comunidade escolar necessita organizar-se de maneira a considerar que as crianças do 6º ano não podem ter a infância abreviada por conta da ampliação dos conteúdos curriculares e não aprenderão a lidar como com todas as mudanças que lhes são impostas deixando de cantar uma música durante a execução de uma atividade.

Em face do exposto, conforme já mencionado, é vital escutar a criança, sobretudo nesse momento em que as rotinas são alteradas quase que integralmente. Melendo afirma que “a relação interpessoal significa saber escutar. A escuta é um ato próprio e exclusivo do ser humano é, um ato consciente, voluntário e livre. Saber escutar é ter uma atitude de

respeito, acolhida e aceitação do outro” (1998, p. 19). Correlaciono essa ideia com a de Perrenoud (1995), que considera a comunicação dos alunos necessária e pertinente para o desenvolvimento efetivo de suas capacidades dentro do ambiente escolar,

Contudo na vida de um estudante, a conversa, isto é, a tagarelice, é vital! Como imaginar que se possa viver na aula vinte e cinco a trinta horas por semana, quarenta semanas por ano, durante nove a quinze anos de vida, sem fazer outra coisa que não seja escutar o professor e responder às suas perguntas? Para sobreviver, o aluno tem fundamentalmente necessidade de encontrar espaços próprios. Se o professor não os conceder voluntariamente, os alunos, de uma maneira ou de outra, encontrarão a ocasião para comunicarem o que lhes interessa. (PERRENOUD, 1995, p. 176)

Em suma, cabe refletir que todas as mudanças apresentadas neste capítulo são inevitáveis e necessárias para o progresso da criança na escola e também fora dela, no entanto o que se percebe é que o tempo para a adaptação aos novos rituais se mostra demasiadamente reduzido. É crucial que o aluno, ao ingressar no 6º ano, tenha tempo e condições para acostumar-se às transformações e que o ambiente escolar seja preparado para recebê-las, assim como os professores(as). Os professores(as) precisam ser aliados durante o percurso de forma que os entraves e conflitos vivenciados nessa fase tão significativa não sejam responsáveis por apagar do brilho no olhar das crianças ao chegar no 6º ano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há nenhuma riqueza onde não há crianças. E essa riqueza só é real, quando essas crianças existem, exercendo livre e ruidosamente o seu direito de serem crianças. (Provérbio Africano, CARRION, 2008)

A pesquisa realizada escolheu colocar a voz das crianças como tema central do trabalho; contudo, não se imaginava o quão desafiador seria trilhar os caminhos estabelecidos pelas crianças. Intuíam-se um percurso repleto de descobertas, acompanhados de avanços e recuos, pois uma investigação com crianças implicaria romper paradigmas, implicaria mudanças de rotas e acima de tudo exigiria do adulto pesquisador comprometimento, delicadeza e prudência para adentrar nesse mundo por vezes tão banalizado que é o da criança. Tendo esse cuidado, a análise seguiu a consideração de Santos (2002), que afirma ser indispensável ter um “pensamento prudente”, com o propósito de impedir os equívocos da “razão indolente”.

Retomando o objetivo geral deste trabalho, que consistia em investigar quais eram os problemas enfrentados pelas crianças ao chegarem ao 6º ano, conclui-se que o afeto tem valor inestimável e fundamental para as crianças. À medida que se observou e posteriormente com a escuta atenta no sentido do que afirma Sarmento (2004) de que não basta que a criança seja vista, mas igualmente “ouvida”, percebeu-se que a maior dificuldade para as crianças está em lidar com a falta de afeto de alguns(algumas) professores(as), fato que justifica a análise detalhada da primeira categoria. Para as crianças entrevistadas, o processo de transição torna-se mais conflituoso quando sentem que a afetividade lhes é negligada e, a partir daí, outros aspectos negativos se fazem presentes: a falta de vontade para ir à escola, o desinteresse pelas aulas, a resistência às novas práticas e até a rejeição pelo professor (a).

Dessa forma, conclui-se que um dos principais motivos para a resistência ao novo período está na ausência do vínculo afetivo estabelecido entre aluno(a) e professor(a). Por conseguinte, é indispensável que a comunidade escolar compreenda a importância da afetividade em sala de aula de modo que os alunos sintam-se acolhidos, respeitados e não intimidados. Faz-se necessário ainda refletir sobre os benefícios dessa relação como facilitador no processo de ensino-

aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança, principalmente na fase de transição em que se encontram as crianças do 6º ano. Esse período é marcado por transformações significativas e que, juntas, podem comprometer o sucesso da história escolar e influenciar no desenvolvimento cognitivo e no aspecto emocional da criança.

Durante a investigação, os mesmos alunos sugeriram a necessidade de viverem e se comportarem como crianças no ambiente escolar, ainda que já estejam no Ensino Fundamental II. A maioria delas sente medo da nova realidade e pondera sobre as transformações que circundam o 6º ano: a ausência de narrativas lúdicas e de tarefas que envolvam a imaginação, o brincar, e a carência de atividades peculiares à infância.

Por isso, considerando a segunda categoria de análise, a passagem do 5º para o 6º ano não deve ser considerada a “porta mágica” onde a infância e todas as suas propriedades sejam deixadas para trás. O processo transitório não deve ser um acelerador para o encurtamento da infância, pois talvez dessa forma, neste momento tão delicado e importante, as concepções de infâncias estejam sendo desconsideradas. Entende-se que compete à escola oportunizar atividades e situações para que as crianças possam desenvolver de forma natural suas habilidades de fala, leitura, escrita, argumentação e comunicação dentro das possibilidades que competem a cada faixa etária.

A criança do sexto ano está passando por momento de transição, de difícil adaptação. Além das mudanças na escola, há também a chegada da adolescência e da puberdade, a interação das mudanças na dimensão biológica e social potencializa os demais conflitos. Por isso, a nova realidade não deve ser apresentada como forma de punição ou castigo como observado nas constantes falas de alguns professores: “O tempo bom na escola já acabou!” ou “Não existe mais espaço para brincadeiras!”. Diálogos dessa natureza apenas contribuem para reforçar a resistência das crianças ao novo ciclo.

Com relação a terceira e quarta categorias de análise, constatou-se que as crianças percebem a ruptura com as práticas com as quais estavam habituadas ao relatarem a sensação do não pertencimento ao novo ambiente: a falta de cores nas salas, a linguagem utilizada pelos professores, a organização estabelecida em relação aos horários e o excesso de exigências, que transformam esse período em um tempo de angústias e preocupações.

Observa-se, em algumas situações, que mesmo depois de tanto tempo a escola traz características da educação do século passado. As crianças são proibidas a todo o momento de interagir, sorrir e brincar

como se essas práticas fossem exclusivas do Ensino Infantil. Qualquer uma dessas expressões principalmente no 6º ano é passível de punição. A criança não compreende o motivo do distanciamento dos dois ciclos e torna-se mais uma vez sujeito passivo da instituição.

Percebe-se, ainda, que há urgência por parte dos adultos que compõem a comunidade escolar para fazer com que as crianças deixem para trás suas especificidades da idade. Ao acelerarem esse processo, perde-se o tempo necessário para o amadurecimento que a etapa exige. Muito se discute sobre a ausência da infância no passado e a respeito do fato de que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, no entanto o que se ignora ultimamente é que situações semelhantes estão ocorrendo em uma sala de aula do 6º ano, sem que haja reflexão sobre o assunto.

Com esta pesquisa, espera-se clarificar e colaborar para um melhor entendimento sobre os obstáculos enfrentados pelos educandos ao chegarem no 6º ano, concluindo que é necessário enxergar esse aluno como um sujeito ativo e não como uma parte acessória do processo. Ao mesmo tempo, convido os professores(as) a refletirem sobre o que diz Freire: “A alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. [...] Lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo” (1993, p. 2), e a partir disso contribuir para que a rotina escolar seja amparada por práticas capazes de manter o sorriso e o brilho no olhar de todos os alunos, inclusive daqueles que chegam ao 6º ano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes. A Sociologia e a Descoberta da Infância: Contextos e Saberes. **Fórum Sociológico**, Universidade Nova de Lisboa, n. 3, v. 4, p. 11-32, 2000.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da nossa época.)

_____. A alegria de ensinar. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 2000.

ARNS, Otília. **Criciúma 1880-1980: a semente deu bons frutos**. Florianópolis: s/ editora, 1985.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução n. 44/25, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm Acesso em: 15 mar. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN. M.M. (1895-1975). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-155.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

BOCK, Ana Mercês Bahia (org). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 33-45.

_____. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar.** 2005. Tese de Doutorado – UFF, Niterói (RJ).

BORSA, Juliane C. O Papel da escola no processo de socialização infantil. PUCRS, RS. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf. 2007. Acesso em: 1 jul. 2016.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** 2008.

_____. Lei Federal n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 27 jan. 2017

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares

nacionais, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**: aspectos introdutórios. In. BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMARGO, Gislene. **“Posso Falar Agora?”**: as vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. Dissertação de Mestrado – UNESC. Criciúma (SC).

CARVALHO, Levindo, D. **Imagens da Infância: brincadeira, brinquedo e cultura**. 2007. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte (MG).

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 6. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. A. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks Cal.: Pine Forge Press, 1997.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.443- 464, maio-ago. 2005.

_____. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. Dissertação de Mestrado – CED da UFSC, Florianópolis (SC).

CRICIÚMA. Secretaria da Educação. E.M.E.E.F. “Jorge da Cunha Carneiro”. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**, em La Taille, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M K. **Piaget, Wygotsky e Wallon: teorias psicogênicas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt0781int.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DEMARTINI, Z.B.F. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância: Metodologia de Pesquisa com Crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-17.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil**. In: FARIA, ANA LÚCIA GOULART DE; PALAHARES, MARINA SILVEIRA (orgs). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. 3. ed. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia. (org.) **Por uma Cultura da Infância: Metodologia de Pesquisa com Crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Luciano. M de; GONÇALVES, I. A. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, V. M. R. (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FERREIRA, M. M. M. “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**”: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil**, in: Zabalza, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**; Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao Espaço-Ação na Pré-escola. In: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 2000.

_____. Paulo. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. Alunos Felizes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Maria Tereza C. **Vygotsky & Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Mago, 1997. Disponível em: file:///C:/Users/Casa/Downloads/GAGNEBIN_J_M_-Sete_Aulas_Sobre_Linguage.pdf Acesso em: 18 jan. 2017.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (orgs.). **Por uma cultura de infância: Metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 49-68.

GANZER, Adriana. **“Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra”: refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança**”. 2007. Dissertação de Mestrado – PPGE, UNESC. Criciúma (SC).

GRAUE, Elizabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3: da Renascença ao século das luzes**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 311-329.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

KISHIMOTO, T.M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingrid. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

_____. Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. SP: Papius, 2001.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 1-11, jan./abr. 2002.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LIMA, Mayumi. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de Criança, Infância e Educação dos Professores de Educação Infantil**. Dissertação –

Universidade Católica Dom Bosco, 2012. Campo Grande. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artemed, 1999. p. 59-104.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MELENDI, Maite. **Comunicação e integração Pessoal**. São Paulo, SP: Paulinas, 1998.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p. 25-51.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. p. 12-80

NASCIMENTO, Alcileide Cabral. **A sorte dos Enjeitados**. 2006. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE).

OLIVEIRA, Zilma. M.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves de ; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. **O adolescente trabalhador: determinadas e repercussões do trabalho precoce**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

PAIVA, FLÁVIO. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

PACKER, Martin. (1994). **Cultural work on the kindergarten playground: Articulating the ground of play**. Human Development, 37, 259-276.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício d aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, R. **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **A Linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança; Bezerra, 1997. p. 7-30.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultura, 2004.

PONTE, João Pedro (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94- Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94- Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf) Acesso em: 26 out. 2017.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-40.

REALE, Giovanni e Antiseri, Dario. **História da Filosofia**. Vol. II. São Paulo: Paulus, 1990.

RATELLE, Catherine.F. *et al.* Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semi parametric

group-based approach. **Journal of Educational Psychology**, Baroda, v. 96, n. 4, p. 743-754, 2004.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: **a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental**. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). *ambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. 305 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUBANO, D. R. R.; MOROZ, M. O Conhecimento como ato da Iluminação Divina: Santo Agostinho. In: ANDERY, Maria Amália P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 12. ed. Rio de Janeiro: Garamond, São Paulo: EDUC, 2003.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARAT, Magda. A Infância de Mozart e memória de velhos: contribuições de Norbert Elias. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.102-120, jul./dez. 2008 Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

SARMENTO, Manuel. J. **Imaginário e culturas da infância**. In: As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade na Cultura da Infância. Projecto POCTI/CED/49186/2002. 2002 p.1-18. Disponível em:

http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf
Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, 2004. p. 1-26.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Paula C. A. **Memórias de Formação do Curso de Psicologia: elementos para uma análise crítica**. 2004. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas (SP).

SILVA, Juliana.P. da; BARBOSA, Silvia.N.F.; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S.H.V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SOARES, Natália. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, Tammi. F.P.B. **A escola dos “meus” sonhos: há “luxo” no fim do túnel?** 2011.

Monografia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Corumbá.

SOUZA, Maria. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

TEIXEIRA, Inês. A. de C.; LAROSSA, Jorge.; LOPES, José. de S. M. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, I. A. de C.; LAROSSA, J.; LOPES, J. de S. M. (org.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-28.

TOSATTO, Carla Cristina. **A infância sob o olhar da professora de educação infantil: cruzando olhares, saberes e práticas**. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012. Curitiba.

Disponível em:

http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2350 Acesso em: 27 jan. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRISTÃO, Fernanda C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Reflexão e Ação**, v. 13, 2005. p. 1-14.

VEIGA, Ilma. P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Infância sem destino: o abandono de crianças no Rio de Janeiro do século XVIII**. 1998. Dissertação de Mestrado – USP, São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2. ed. Madrid: Ediciones AKAL, 1990.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: Phillippe Ariès e George Duby. **História da Vida Privada.** v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19-43.

VOLPATO, G. Jogo e Brinquedo: Reflexões a Partir da Teoria Crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÕES ENCAMINHADAS E ASSINADAS PELOS ALUNOS E PAIS ENTREVISTADOS.



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE
Mestranda: Julia Waschinevski Plácido.
Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
 _____, autorizo meu/minha filho/a _____ em participar da pesquisa proposta pela professora: Julia Waschinevski Plácido, aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) sobre: A transição entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental: As dificuldades encontradas pelas crianças no 6º Ano.

Permito que usem as informações obtidas durante as entrevistas em eventuais publicações de artigos ou apresentações em seminários.

Autorizo ainda que sejam feitas gravações e imagens das atividades realizadas em sala de aula, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNESC.

Haverá também, o compromisso da confiabilidade dos sujeitos das pesquisas, e os dados obtidos só serão divulgados em reuniões e publicações científicas.

Por ser verdade, firmo o presente.

Criciúma, ____/____/____.

Assinatura do responsável



**Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC**

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão – PROPEX**

**Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação - UNAHCE**

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE

Mestranda: Julia Waschinevski Plácido.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____

_____, aceito participar da pesquisa proposta pela professora: Julia Waschinevski Plácido, aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) sobre: A transição entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental: As dificuldades encontradas pelas crianças no 6º Ano.

Permito que usem as informações obtidas durante as entrevistas em eventuais publicações de artigos ou apresentações em seminários.

Autorizo ainda que sejam feitas gravações e imagens das atividades realizadas em sala de aula, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNESC.

Haverá também, o compromisso da confiabilidade dos sujeitos das pesquisas, e os dados obtidos só serão divulgados em reuniões e publicações científicas.

Por ser verdade, firmo o presente.

Criciúma, ____/____/____.

APÊNDICE B – ENTREVISTA FEITA COM AS CRIANÇAS PESQUISADAS.



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX

Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE

Mestranda: Julia Waschinevski Plácido.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

1. Como foram os anos em que você estudou com uma só professora? O que você mais gostava?
2. Quando você estava no quinto ano como imaginava que seria o sexto ano?
3. Como era a sua organização quando havia uma professora só?
4. E quando passou a ter vários professores? O que mudou?
5. Percebeu alguma mudança no material didático ou na sala de aula?
6. O que mais impressionou? O que mais deu medo?
7. Encontrou muitas dificuldades de adaptação?
8. Se você pudesse voltar para o quinto ano hoje? Voltaria? Por quê?
9. Como você gostaria que fossem os professores/escola hoje?
10. Alguém conversou com você sobre as mudanças que aconteceriam no sexto ano?